

59683  
ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS

1981. MÁJ. 2. 9.  
1711

**A  
JUHÁSZ GYULA  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA  
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

**1979.**

**ELSŐ RÉSZ**

**SZEGED, 1979**



**A  
JUHÁSZ GYULA  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA  
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

**1979.**

**ELSŐ RÉSZ**

**SZEGED, 1979**

**MOHOLI KÁROLY és SIPOS SÁNDORNÉ**  
közreműködésével

szerkesztette:  
**GERÉB GYÖRGY**

**HU ISSN 0371-3458**



## AZ ÉRTÉKELEMZÉSRŐL

### Az értékelemzés fogalma és módszerének fejlődése

CZABAY ILONA

Az értékelemzés olyan információszerzési módszer, amelyet a korszerű vállalatvezetés nem nélkülözhet munkájában és jól fel tud használni a gazdaságos termék-szerkezet kialakításához szükséges kritériumrendszer kidolgozásánál.

Az értékelemzés a II. világháború alatt az USA-ban alakult ki, elsősorban a hadiipar területén. Arra irányult, hogy különböző — hiányzó — anyagokat hasonló rendeltetésű és hatású anyagokkal helyettesítsenek. A termékek kalkulációjának és gazdaságossági számításainak elkészítése után azt a következtetést vonták le, hogy az a termék, amelybe az új anyagot beépítették olcsóbbnak bizonyult, de minőségileg nem romlott. Egyes esetekben az új anyagok beépítése új, hasznos tulajdonsággal ruházta fel a terméket. A II. világháború után L. D. Miles 1947-ben kifejlesztette, kidolgozta az értékelemzés alapjait, mely módszer az USA vállalatainak többségében alkalmazásra került és igen jó hatásfokkal alkalmazták a gyártás alatt levő termékekre. A gazdaságosság a vállalatoknak nagyobb nyereséget eredményezett, a fogyasztó pedig egyes esetekben a régi tulajdonságú, más esetekben pedig hasznosabb és esztétikusabb termékhez jutott. A későbbiek során az értékelemzés módszerét már az új termékeknél is alkalmazták és igen sok felesleges költséget kiküszöböltek.

USA után Japánban alkalmazták a módszert, majd később az európai vállalatok is felfigyeltek rá. A szocialista országok közül legfeljettebb és legkidolgozottabb az értékelemzés módszere az NDK-ban. 1971-től Párt és Kormányhatározattal kötelezővé tették alkalmazását az iparban és az építőiparban egyaránt.

Lengyelországban és Csehszlovákiában központi rendeleteket hoztak a módszer alkalmazására. [1]

Hazánkban több iparvállalat ért el eredményeket az értékelemzés alkalmazásával. A kohóiparban alkalmazták először, majd a gépipar, könnyűipar és a közlekedés területén hajtottak végre értékelemzéseket. Az értékelemzett termékek költségeit jelentős mértékben — átlagosan — 20%-kal sikerült csökkenteni, amit gyakorlati példák bizonyítanak. A történeti áttekintés azt mutatja, hogy az eljárást a gyártásban levő termékeknél kezdték el alkalmazni, később terjesztették ki az új gyártmányokra és egyéb műszaki területekre.

Az értékelemzésben az érték fogalma egyenlő a költségek fogalmával. Olyan módszer, amely a felesleges költségek feltárására irányul. A módszer alkalmazásakor a termékeket mindig abból a szempontból kell vizsgálni, hogy a termék milyen tulajdonságokkal rendelkezik, melyek azok a funkciók, amelyek jelenléte miatt a fogyasztó megvásárolja. A következő lépésben a vizsgálat célja az, hogy ezek a fogyasztó számára hasznos tulajdonságok, mekkora költségekkel állíthatók elő, valamint ugyanolyan mértékű hasznosságot milyen új, korszerű anyaggal, technológiával lehet gazdaságosabban elérni.

A gazdaságosabb termék előállításának területei:

1. Felesleges költségek megállapítása, és döntések meghozatala a felesleges költségek kiküszöbölésére.
2. Új anyagok beszerzése, új technológiák alkalmazása, új termékek bevezetése.

Az új gyártmányoknál, amennyiben azokat értékelemzés alá veszik, már értékelemzéses tervezésről beszélünk. Az értékelemzéses tervezés az értékelemzési tevékenység módszertanilag magasabb foka. A felesleges költségek túlnyomó többsége a tervezés időszakában keletkezik és ezek az értékelemzéses tervezés folyamatában kiküszöbölhetők. Értékelemzéses tervezésről akkor beszélünk, ha az új termék bevezetésénél már a tervezés munkájától kezdve alkalmazzuk az értékelemzést. Véleményem szerint az értékelemzés alkalmazásának súlypontját a gyártást megelőző folyamatokra helyezve elérhető a racionalizálás, melynek következtében a nem hatékony fejlesztés kiküszöbölhető.

Az értékelemzés a költség és funkció viszonyát vizsgálja abból a szempontból, hogy az egyes funkciók előállítására fordított költségek nem túlzott mértékűek-e. Amit a szükségesen felül fordítanak egy termék bármely funkciójára, az felesleges költség. Hazánkban az értékelemzést az utóbbi néhány évben kezdték el alkalmazni. Szakemberek véleményei szerint termékeinket általában 20% felesleges költség terheli, de bizonyos körülmények megváltozása (pl. anyagellátási zavaroknak, beszerzési nehézségeknek megszűnése stb.), megakadályozhatja, megszüntetheti a felesleges költségek nagyrészét. Elhamarkodottan piacra dobott termékeknél a felesleges költségek 40—50%-ot is elérnek. A hazai eljárás alapvető hibája volt, hogy eltekintettek attól, hogy a költségcsökkentés minőségromlást nem eredményezhet, vagyis a terméknek minden vonatkozásban teljesíteni kell legalább azokat a funkciókat és szinteket, amelyeket a változtatás előtt magában hordozott.

Összefoglalva: „Az értékelemzés olyan tudományosan megalapozott módszer, amelynek célja a különböző termékek, tevékenységek, eljárások stb., társadalmilag szükséges funkcióinak és ezek költségeinek egymással kölcsönhatásban történő optimalizálása. [2]

### **Az érték fogalma az értékelemzésben és a marxí politikai gazdaságtanban**

Az értéket L. D Miles a következőképpen határozza meg: „Egy termék vagy szolgáltatás értékét általában akkor tartjuk jónak, ha annak a terméknek vagy szolgáltatásnak megfelelő a teljesítőképessége és költsége. Vagy megfordítva a definíciót egy termék értékét akkor nem tartjuk jónak, ha teljesítőképessége vagy költsége nem felel meg. Ennek a meghatározásnak a segítségével majdnem teljes biztonsággal kimondhatjuk, hogy az érték vagy a teljesítőképesség növelésével, vagy a költség csökkentésével növelhető.

Pontosabban:

1. Az érték mindig növekszik a költség csökkentésével (megtartva természetesen a teljesítőképességet).
2. Az érték akkor növekszik, a teljesítőképesség növelésével, ha a vevő a nagyobb teljesítőképességet igényli, kívánja és hajlandó megfizetni. [3]

A termék vagy szolgáltatás funkciójának az értékét a funkció és költség hányadosa

$$\text{adja, vagyis } \text{Érték} = \frac{\text{Funkció}}{\text{Költség}}$$

A vevőnek a termékkel szemben elvárásai vannak, a funkció meghatározása annak a feladatnak a megfogalmazását jelenti, amit a vevő kíván, elvár a terméktől. A termék gyártása során felmerült minden költségnek valamilyen funkciót kell szolgálnia, valamilyen feladatot kell ellátnia. Azok a költségráfordítások, amit a szükségesen — a vevő által elvárton — felül fordítunk a termékre a vevő szempontjából is felesleges ráfordítások.

A vállalatok eladásra termelt termékeiket csereértéken cserélik. „A csereérték mindenekelőtt mint mennyiségi viszony jelenik meg, mint az az arány, amelyben valamely fajta használati értékek másfajta használati értékekkel kicserélődnek, mint olyan viszony, amely idő és hely szerint állandóan változik. [4] „Egy használati értéknek vagy jószágnak csak azért van értéke, mert elvont emberi munka tárgyasul, azaz materializálódik benne. [5] „Egy használati érték nagyságát tehát csak a társadalmilag szükséges munka mennyisége, vagyis az előállításához társadalmilag szükséges munkaidő határozza meg. [6] „Társadalmilag szükséges munkaidő az a munkaidő, amelyre szükség van ahhoz, hogy valamely használati értéket a meglevő társadalmilag normális termelési feltételek között és a munka társadalmilag átlagos ügyességi és intenzitási foka mellett előállítsunk. [7]

A tudományos-technikai forradalom megnövelte a munka termelőerejét, s ez a piacon a vállalatok jövedelmezőségét alapvetően meghatározza. A termék értékének nagyságát az újraelőállításához társadalmilag szükséges munkamennyiség határozza meg. A korszerűtlen, rossz munkaszervezéssel előállított termék érték nagysága ettől eltérő lesz. Tehát a vállalati jövedelmezőség egyik biztosítója a kedvező egyéni értéken való termékelőállítás.

Az értékelemzés éppen a kedvező egyéni értéket biztosítja, a vevő által igényelt használati értéket a legkisebb élő- és holtmunka felhasználás mellett adja. (A használati érték kategóriája nem azonos a marxi politikai gazdaságtan terminológiájával.)

### **Az értékelemzés gyakorlati megvalósítása**

A vevőnek a termékkel szemben elvárásai vannak. A funkció megfogalmazása annak a feladatnak a megfogalmazását jelenti, amit a vevő kíván és elvár a terméktől. A termék gyártása során felmerült minden költségnek valamilyen funkciót kell szolgálnia, valamilyen feladatot kell ellátnia.

Egy konfekcióipari vállalat termékeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a vevők alapvetően kétféle funkciót igényelnek, ez a használati funkció és az esztétikai funkció. Mindkét funkció egyaránt fontos és mindazok a költségek, amelyek nem szolgálják azoknak a teljesülését, felesleges költségek. Feltárásuk, megszüntetésük önköltségcsökkentő, nyereségnövelő.

A *használati funkció*: azokat a költségeket jelenti, amelyeket arra fordítunk, hogy a terméket — a vevők igényeinek megfelelő — felhasználásra alkalmassá tegyünk.

Az *esztétikai funkció*: azokat a költségeket foglalja magában, amelyeket azért fordítunk a termékre, hogy az megjelenési formájával, színével, vagy egyéb sajátosságával a vevőt a vásárlásra rábírja.

Az esztétikai funkció kiválasztása sokkal bonyolultabb feladat, mint a használati funkció meghatározása, de éppen ennek a jó megválasztása rejti magában a vevők megszerzésének lehetőségét.

A vizsgált konfekcióipari vállalat termékei közül kiválasztottam a divatköpenyt, a kétrészes munkaruhát, valamint a férfi öltönyt, (mivel ezen termékek kötik

le a kapacitás közel 60%-át), és ezeknek a termékeknek határoztam meg használati, valamint esztétikai funkcióit.

	<i>Használati funkció</i>
Divatköpeny	Védi a ruhát
	Öltöztet
Kétrészes munkaruha	Véd: hideg ellen ruha elhasználódás ellen
	Óv: ütéstől, vágástól
Férfi öltöny	Melegít
	Öltöztet
	<i>Esztétikai funkció</i>
Divatköpeny	Tetszetős külső megjelenés
	Alak, forma, vonalvezetés
	Szín
	Kényelem
	Könnyű kezelhetőség
	Társadalmi szokásokkal való összhang
Kétrészes munkaruha	Külső megjelenés
	Kényelem
	Szabad mozgás
	Szín
Férfi öltöny	Jó közérzet biztosítása
	Tetszetős külső megjelenés
	Formatartás
	Szín

Az esztétikai funkciók is meghatározhatók, és figyelmen kívül hagyásuk a terméket eladhatatlanná teszik mivel nem felelnek meg a korszerű fogyasztói igényeknek.

L. D. Miles a funkcióknál megkülönböztet még alapfunkciókat és másodlagos funkciókat. Alapfunkcióknak azokat nevezi, amelyért a vevő megvásárolja a terméket, pl. öltöztet, véd. A másodlagos funkciók leegyszerűsítve az alapfunkciók megvalósulását segítik elő.

A funkció értékét összefoglalva;

„A  $\frac{\text{funkció}}{\text{költség}}$  = érték összefüggés azt az alapvető emberi gondolkodást, ősi ösztönös döntési modellt követi, amely szerint  $\frac{\text{minél kedvezőbb valaminek a hasznossága}}{\text{minél kedvezőbb az érte hozott áldozat}} = \text{annál kedvezőbb a felhasználó számára. [8]}$

Az értékelemzést mint rendszeres eljárást, csak munkaterv szerint lehet elvégezni. Az értékelemzési folyamatban a költség és funkció viszonyát kell feltárni és a gyakorlatban célszerű az eljárás megkezdésekor az alábbi kérdéseket feltenni:

- A vállalat mely termékét vesszük értékelemzés alá?
- Mi a termék rendeltetése, használati funkciója?
- Milyen esztétikai funkciókat kell teljesítenie?
- Milyen alkotórészei vannak?
- Mennyi az alkotórészek költsége?
- Műszaki ismereteink szerint elképzelhető-e olcsóbb megoldás?
- Az olcsóbb megoldás mennyibe kerülne?

— Megváltoznak-e a használati és esztétikai funkciók?

— Piacképességét megőrzi-e a termék?

Ahhoz, hogy a vállalat az értékelemzési munkát hatékonyan végezze, létre kell hozni egy értékelemző teamet, amelynek tagjait célszerű az alábbiak figyelembevételével kiválasztani;

Olyan közgazdászok és mérnökök, akik hosszú idő óta a vállalatnál dolgoznak és megalapozott ismereteik vannak a vállalat gyártmányairól. A teamban szükség van fentiekén kívül gyártmánytervezőre, értékesítési és beszerzési területet jól ismerő szakemberekre. Az értékelemző teamet a vállalati igazgató irányítása alá kell rendelni.

A teamnak mindenekelőtt tisztában kell lennie az értékelemzés alábbi célkitűzési lehetőségeivel:

- a használati érték változatlan, a költség csökken
- a használati érték növekszik, a költség változatlan
- a használati érték erősen növekszik, a költség kissé növekszik
- a használati érték növekszik, a költség csökken
- a használati érték kissé csökken, a költség erősen csökken

Az értékelemzés célkitűzési lehetőségeit vizsgálva megállapítható, hogy a variánsok akkor növelik a vállalati eredményt, ha a használati érték növekedése meghaladja a költségnövekedést, míg csökkenése kisebb mértékű, mint a költségcsökkenés.

Ahhoz, hogy a team a megfelelő lehetőséget ki tudja választani, munkáját három fő területre kell kiterjesztenie.

1. Tisztázni kell a vevők (felhasználók) igényét a funkciókra vonatkozóan a jelen és a következő tervidőszakban.
2. A szállítók tudnak-e és milyen mértékben eleget tenni az 1. pont szerinti funkciójegyzékben meghatározott és a konfekcionáló vállalat által kiegészített elvárásoknak. (Itt is szükséges az értékelemző munka.)
3. A termelő (jelen esetben konfekcióipari) vállalat milyen költség ráfordítással tudja kiegészíteni a funkciójegyzékben meghatározott igényeket.

A továbbiakban csak a termelő (konfekcióipari) vállalat értékelemzésével foglalkozom a teljesskörűség igénye nélkül.

A teamnak a következő főbb kérdésekkel kell foglalkoznia:

1. Melyek azok a főanyagok és kellékek, melyekkel az igényeket ki lehet elégíteni?
2. Meg kell határozni azon anyagok körét, melyek egymást helyettesíthetik.
3. A terméket alkatrészenként kell elemezni élő és holtmunka ráfordítás vonatkozásaiban. (Az alkatrészek száma a már említett termékeknél átlagosan az alábbi: divatköpeny 40, munkaruha 40, férfi öltöny 210 db)
4. Az alkatrészeket csoportosítani kell aszerint, hogy használat közben láthatók, vagy nem.
5. Melyik az az optimális anyagszélesség, melyből a legkevesebb veszteséggel lehet a szükséges alkatrészeket (főanyag, szabott-kellék) kiszabni. Ehhez szükséges a szállító értékelemzése is.
6. Meg kell állapítani — különösen a divatjellegű termékeknél — az életgörbét és a funkcióteljesítéseket erre az időtartamra kell redukálni.

Az értékelemző team a termékekre vonatkozó adatok és kérdések alapján a terméket részegységeiben vizsgálja. A kiindulás álláspontja mindig az kell, hogy legyen „minden változtatható, minden helyettesíthető”.

Az értékelemzés során a termékről Törzslapot kell kiállítani, melyen fel kell tüntetni a termék leírását, a gyártandó mennyiséget, a funkciókat, a megállapítóso-

kat. A változtatásokat, költség megtakarításokat és javaslatokat az Értékelemzési Javaslati Lapon kell feltüntetni teljes részletességgel. A funkciók értékelésénél nagyon kell vigyázni, mert a felsőruházati termékeknél az esztétikai funkciók szinte egyenértékűek a használati funkciókkal. A divat változásának követése — fazonban, színben, alapanyagban — meghatározza a termék eladhatóságát, a piac értékelése alapján.

A munka elvégzése után a vállalat vezetőinek már csak el kell bírálnia az értékelemzési javaslatait és a szükséges intézkedéseket kell megtennie ahhoz, hogy a kívánt eredmény realizálható legyen.

Az értékelemző team munkája folyamatos, vagyis nem kampányfeladatnak kell tekinteni, mert ilyen szemlélet eluralkodása negatív eredményekhez vezet.

Az alábbiakban felsorolok néhány témát, melyet érdemesnek tartok arra, hogy az öltöngygyártásnál feltétlenül értékelemzés alá kerüljön:

1. A maradékvégek felhasználása számítógéppel — a nagyságoknak megfelelően — annak érdekében, hogy a maradék értékvesztés a legkisebb legyen.
2. A kellékek (szabott, apró) ne funkcionáljanak tovább, mint a főanyag.
3. MARKAMATIC rendszer alkalmazása az optimális nagyságú terítékrajzok készítéséhez a legkisebb belső hulladék elérése érdekében.
4. Az anyagok élettartamának vizsgálata — különösen a divatcikkeknél — a gyártmány életgörbéje alapján.
5. A technológiai folyamat élő és holtmunka ráfordításainak elemzése.

Az eljárás a gyakorlatban közel sem olyan egyszerű, mint az itt leírtak. Nagy körültekintést igényel a használati funkció és az esztétikai funkció szem előtt tartása a piacképesség biztosítása érdekében. Az értékelemző team munkájának végzése során a vállalat csaknem valamennyi részlegével szoros kapcsolatba kerül. A fő kapcsolódó területek a következők:

- számvitel (kalkuláció)
- gyártmánytervezés
- szerkesztés
- gyártás
- beszerzés
- értékesítés
- vezetés (döntés)

A team résztvevőinek és a vállalat egyéb kapcsolódó területeinek megfelelő összhangja adja a munka eredményének biztosítékát. Amennyiben egy vállalat valóban be kívánja vezetni az értékelemzést, olyan légkört kell kialakítani, hogy az értékelemzéssel elért eredmények miatt senkit sem érjen felelősségrevonás, presztizsvesztés.

A felsorolt néhány témával és megjegyzéssel csupán bizonyítani akartam, hogy az értékelemzéssel lényegesen javítani lehet a gazdálkodás hatékonyságát a nagymértékű költségracionalizáláson keresztül. Az értékelemzés annál hatékonyabb, minél szélesebb körben alkalmazzák és minél jobb kooperációs tevékenységet alakítanak ki a vevőkkel és szállítókkal. Az értékelemzés jól alkalmazható irányító és koordináló tevékenységre is. Használhatjuk az egész vállalat munkájának a racionalizálására. A hatékonyság növelése érdekében alkalmazható:

- termelést megelőző területeken
- folyamatos termelési eljárásoknál
- szolgáltatásoknál
- anyagellátás területén

- értékesítés területén
- szervezési és irányítási területeken
- adminisztrációban és igazgatásban

Az értékelemzési módszert nagyon jól lehet hasznosítani a DH rendszerrel összekapcsolva a gazdálkodás minden fázisában és ebben az esetben biztosított a vállalati nyereség növekedése.

Az értékelemzés igényes eljárás, nem helyettesítheti a hagyományos költségcsökkentő eljárásokat, de azokhoz képest hatékonyabb, mert többleteredményt hoz. Jelenleg még kevés tapasztalat van a módszer alkalmazásában. A kiválasztott konfekciópári vállalatnál végzett értékelemzés egy adott fazonú férfi öltőnynél közel félmillió forintos megtakarítást eredményezett. Az adatok csak a vállalat engedélyével publikálhatók és ennek hiányában nem mutattam be konkrét számadatokon keresztül az eljárás eredményét.

Rövid tanulmányomban a teljesség igénye nélkül kívántam bemutatni az értékelemzést és jelentőségét úgy, hogy a nem ezen a szakterületen dolgozók érdeklődését is kiváltsam.

## IRODALOM

- [1] DR. LENKEY MIKLÓS: Az értékelemzés szemlélete és gyakorlat MKKE. KTI. Budapest 1977.
- [2] DR. MEGYERI ENDRE: Bevezetés a gazdaságossági vizsgálatok módszereibe. MKKE. Sokszorosított anyag. Budapest 1973. 21. oldal.
- [3] L. D. MILES: Értékelemzés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest 1973. 28. oldal.
- [4] MARX: A tőke I. kötet. Kossuth Kiadó Budapest 1973. 42. oldal.
- [5] MARX: A tőke I. kötet. Kossuth Kiadó, Budapest 1973. 44. oldal.
- [6] MARX: A tőke I. kötet. Kossuth Kiadó, Budapest 1973. 45. oldal.
- [7] MARX: A tőke I. kötet. Kossuth Kiadó, Budapest 1973. 45. oldal.
- [8] DR. LENKEY MIKLÓS: Az értékelemzés szemlélete és gyakorlata. MKKE. Budapest 1977. 42. oldal.

## Über die Wertanalyse

CZABAY ILONA

Die Arbeit erörtert die Entwicklung der Methode der Wertanalyse und das grundsätzliche Wissenswerte des Verfahrens. Unter den Produkten eines Konfektionsindustrie — Unternehmens hebt sie drei typische Erzeugnisse (einen Modemantel, ein zweiteiliges Arbeitskleid und einen Herrenanzug) hervor, stellt sie vom Gesichtspunkt der Wertanalyse vor und erörtert — ohne Anspruch auf Vollkommenheit — jene kardinale Fragen, mit denen das weranalytische Team sich befassen muss.

## ОБ АНАЛИЗЕ ЦЕННОСТИ

ИЛОНА ЦАБАЙ

В своей работе автор рассматривает формирование методов анализа ценности и их основные свойства.

Из изделий одного из предприятий швейной промышленности с точки зрения анализа ценности автор статьи показывает три наиболее характерные изделия предприятия (модный плащ, рабочую одежду, мужской костюм) и, без всякой претензии на полноту, рассматривает те главные вопросы, которыми должен заниматься коллектив по анализу ценности.





## AZ ÉLET CÉLJÁNAK ÉS ÉRTELMEÉNEK NÉHÁNY KÉRDÉSE A VILÁGRA NYITOTTSÁG TÜKRÉBEN

KALLÓS GÁBOR

A mai katolikus erkölcszociológia álláspontját az élet célja és értelme kérdéseiről nem lehet elemezni és megérteni az „ember nyitottsága a világ iránt” tanítás vizsgálata nélkül.

Mint ahogyan NYÍRI TAMÁS kimutatta GEHLEN fogalmazta meg elsőnek „az ember nyitottsága a világ iránt” terminológiáját. [1] GEHLEN a világ iránti nyitottságot mint szükségletet elsődlegesen általában az új korral hozta összefüggésbe. De okát magában az emberben is látta. Ugyanis NIETZSCHÉRE hivatkozva az ember „meghatározatlan állat”, amiből GEHLEN szerint a „meghatározatlan kötelesség” is fakad, amely hajtja vérünket a nyitottság felé. Mindezt NYÍRI a következőképpen értelmezi: „Az állatok életszükséglete specifikus külvilágukra korlátozódik, az emberi igények viszont végeláthatatlanok. Az ember nemcsak bizonyos létfeltételekre szorul rá, hanem valami parttalanra (K. G.) ami mindig megtagadja magát tőle, valahányszor megérinti.” Amint VÁCI MIHÁLY írta:

- Jól lakhatsz fuldoklásig a gyönyörökkel
- az életből hiányzik valami
- Hiába vársz az emberi teljességre
- mert az emberből hiányzik valami
- Hiába reménykedsz a megváltó Egészben
- mert az Egészből hiányzik valami

NYÍRI fentiekből levont következtetése pedig: „Idült hiányérzetünkre nincs más magyarázat, mint egy, a világot teljességgel meghaladó és az emberhez forduló vis-à-vis-létezése. Nem mi alkotjuk vágyaink fantasztikus tárgyát, amint L. FEUERBACH vélte, hanem indíttatásaink túltengésének, igényeinek örökös betöltetlenségének a létéből következtetünk e sajátos létállapot világfeletti előfeltételére. Amennyire konkrét, kézzelfogható minden egyes lélegzetvételünkben felismerhető létünk ráutaltsága valami parttalanra, annyira reális konkrét és tagadhatatlan e világon túli „szemben lévő” létezése. Ábránd talán az „ösztönök túltengése” vagy a „meghatározatlan kötelesség?”. Amiben tapasztalhatóan reálisak, ugyanolyan tapasztalhatóan reális az ember „végtelen ráutaltsága” és ennek világon túli előfeltétele. „Vágyat az fakaszt, ami van, az ábránd pedig nem létező”. (P. CLAUDEL) [2]

Noha a katolikus teológusok szerint is kétségtelen tény az ember e világ felé való fordulása; mégis a „nyitottság” különböző elképzeléseivel találkozhatunk. A pesszimizmus hangja csendül ki NYÍRI TAMÁS következő soraiban: „Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy a világ nem otthonunk többé, hanem tevékenységünk nyersanyaga csupán, és ezzel kényünk-rekényünk manipulálhatunk. A hazáját veszített ember manipulálási lehetőségeinek félelemmentes növekedése kellemetlen közérzetet kelt, nyomasztó szorongást ébreszt: Vajon kiféle, miféle lény az ember, hogy ekkora hatalom birtokába kerül?”. [3]

PÁPAI LAJOS a „Fejlődő erkölcs — erkölcsös fejlődés című tanulmányában írja: „legyen nyitott az új meglátások befogadására. Járjon nyitott szemmel a világban és környezetében. E nélkül bezárulna, megállna a fejlődése. Ez egyfajta „tradicionalizmus”, megmerevedés a fejlődés egy pontján, s erkölcsi téren is nagyon veszélyes lehet.” [4] Tanulmányában más helyen DIOGNETHOSZ-hoz írt levélből idéz: „A keresztények nem különböznek a többi embertől sem külön ország, sem nyelv, vagy ruházat által... Megtalálhatók a görög és barbár városokban...alkalmazkodnak a helyi szokásokhoz a ruházat, élelem és életmód tekintetében, ugyanakkor kinyilvánítják lelki hazájuk rendkívüli és valóban paradox törvényeit. Mindegyik saját hazájában él de úgy mint az ott lakó idegenek. (K. G.) Teljesítik állampolgári kötelességeiket és minden közterhet elviselnek, mint az idegenek. Minden idegen terület a hazájuk és minden haza idegen terület számukra. Házasodnak mint mindenki, gyermekeik vannak, de nem hagyják el újszülötteiket... Testben élnek tehát de nem a test szerint. A földön töltik életüket, de az ég polgárai ... egyszóval ami a testben lélek, azok a keresztények e világban.” [5]

Az idézett passzussal PÁPAI nem csupán egyetért, hanem hallatlanul modernnek és korszerűnek véli a mai viszonyokban is. Az immanens és a transzcendens viszonyának ilyen értelmezése a nyitottságot elméleti és gyakorlati oldalon is érinti. De kétségtelen, hogy gyakorlati oldalról erősebben. Hiszen „idegenként”, vagy modern kifejezéssel élve „túrista”-ként minden bizonynyal nem lehet realizálni az immanens világ által felkínált életcélokat, s ezáltal az élet értelmét sem. Ezért azután felfogása legfeljebb csak szerinte hallatlanul modern, valójában nem több a már XIII. században is kifejtett teológiai nézeteknél. Ez az álmodern felfogás pedig egyházi szempontból sem helyes. MIHELICS VID írja: „Amikor a zsinaton az egyház számot vetett a modern világtól való elszakadásával és a nagyobb nyitottság mellett foglalt állást, akkor azt is kimondta, hogy komolyan akarja venni a modern ember problémáit, márpedig nyilvánvaló, hogy nem érheti be a meglevő teológiai gondolatkészletével ha felelni akar azokra.” [6]

Egész másként közelíti meg ezt a problémát HORVÁTH RICHÁRD. „Semmiképpen sem vagy azonban felmentve — írja — az e világi élet kötelességei alól és hacsak ezt hallanád ki a hitedből, hogy ez a siralom völgye (K. G.) és itt semmitsem érdenes tennünk, ez végtetesen félrevezető hang lenne, és csakis kényelmednek, gyengeségednek, lustaságodnak önmagadat becsapó hangja.” [7] A nyitottság értelmezésében talán ALCESTE SANTINI megy a legtovább. „Természetesen egy pillanatig sem gondoljuk — írja — hogy a krisztusi üzenet ilyen értelmezése származzék bár a zsinati teológusoktól, vagy a marxista tudósoktól, egyenesen a marxizmushoz vezet, semmiképpen sem lebecsülendő, vagy azonosítható a marxista filozófiával. Viszont hogy a krisztusi üzenetben hangsúlyozott szerep jut a jövőnek és az ember elkötelezettségének a jelen iránt, akár katolikus, akár keresztény az illető. (K. G.) A krisztusi üzenetbe foglalt buzdítás — „Tartsatok bűnbánatot, mert közel van a mennyek országa” (Mt 4, 17) — feltételezi a hitet valami emberi filozófiában, abban, hogy az ember teljesen emberi módon, emberhez méltóan élhet, ha ő maga személyileg is minden erjét latba veti a jelenben a jövőért, következésképpen a marxisták akik ebben a jelenben egy külön, jobb emberi jövőért harcolnak, nem tehetik meg, hogy ezt a buzdítást ne a maga eredeti megvilágításában vizsgálják.” [8]

S ezzel tulajdonképpen már el is érkeztünk az életcél-életértelem és a világra nyitottság összefüggésének kérdéséhez. A teológiai érdeklődés homlokterébe is került nyitottság természetesen nem érvényteleníti a transzcendenciát. [9]

Mi teszi indokolttá mégis jelen vizsgálódásunkat? A kérdés azért is jogos, mert a radikális e világiság lehetetlenné tesz egy szellemi kompromisszumot a transzcen-

denciával. De mint többek között LUKÁCS GYÖRGY is kimutatta a vallás válsága során sok fontos s közte örvendetes dolog született. [10]

A minket érdeklő probléma keretét az adja, hogy „meddig mennek el” a nyitottságban. S ennek eredményeképpen a nyitottság és a transzcendencia „új viszonyából” milyen elméletek és gyakorlati magatartás születhet, illetve születik. E kérdés kör elemzésénél természetesen nemcsak a nyitottság szükségességét sürgető tényezőket kell ismernünk, hanem azt a teóriát is amelynek alapján a nyitottság megvalósíthatóvá válhat. Azaz eddigiek során is nyilvánvalóvá vált, hogy a krisztócentrikusság koncepciója erre a legalkalmasabb. A krisztocentrikusság elvének szerepét — talán szerencsésebb volna krisztust mondani? — ebben az összefüggésben NYÍRI a következőképpen fogalmazta meg: „Talán nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a fő parancshoz „Szeresd Istent mindenek fölött”, Jézus elválaszthatatlanul hozzáfűzött egy másikat: „Szeresd felebarátodat, mint ten-magadat.” Amióta Jézus egyetlen megbonthatatlan parancsban foglalta össze a kétféle szeretetet, amióta az Ő személyében Isten maga állt az ember pártjára, azóta hamis alternatíva a mennyei boldogság, vagy földi üdvösség, lélek vagy test Isten tisztelete vagy az ember szolgálata.” [11]

NYÍRI törekvése, hogy „szervesebb egységbe hozza a földit és az égit.” Tekintsünk most el annak vizsgálatától (ezt itt annál is inkább megtehetjük, mert a mi álláspontunk ebben a kérdésben is régől fogva világos) hogy ez elvileg lehetséges vagy lehetetlen, már a szándék is megkívánja az ember figyelmének fokozottabb irányítását a földi (e világi) eseményekre. A figyelem fordításnak ez az arány változása még akkor is számottevő, ha nem jár együtt a transzcendencia elismerésének megszüntetésével. Ugyanis a földi események felé való intenzívebb fordulás a történesek súlya miatt csak a megnövekedett emberi felelősséggel együtt lehetséges. Az embernek ebben a szituációban felül kell bírálni eddigi egocentrikus (legjobb esetben családcentrikus) magatartását, s aktivizálni kell magát a közösség irányába. A keresztény transzcendencia nem tagadhatja a földi értékeket. SZENNAY ANDRÁS írja: „Mert ha kétségtelen is, hogy a keresztény szemléletben nem a legfőbb és örök jót jelentik (már mint a földi értékek K. G.) ugyanakkor az is bizonyos, hogy nem csupán alárendelt eszközök, hanem a földi életben közvetlen célok és hatékony okok, következésképpen önmagukban is magasrendűek, az egyén és közösség számára pedig nélkülözhetetlenek.” [12]

A földi értékek tagadásának feladása szükségszerűen a tétlenségre ítélt ember magatartásának feladásához vezet. JÁLICS FERENC írja: „Magából a realitásokból kiindulva biztosítja az embert (az isten K. G.), hogy legyen boldog, merjen élni, fogadja el az életet, fogadja el mind a saját, mind a mások életét, a vele járó örömmel és bánattal együtt”. [13] Ugyanezt a problémát NYÍRI pedig így fogalmazza: „A helyesen értelmezett kereszténység nem menekülésre, hanem a világ meghaladására és emberibbé tételére szólítja fel az embert.” [14]

Mit jelent ez a részvétel a földi viszonyok emberibbé tételében, milyen elvi és gyakorlati problémák elé állítja a teológiát és az egyházat? A „kereszténységnek nincsen megszabott e világi programja — írja HORVÁTH RICHÁRD —. Nem szabja meg, hogy ez vagy az a technikai eljárás a jobb, vagy hogy ez, vagy az a földművelési forma a tökéletesebb. Teljesítsd lelkiismeretesen és becsületesen állapotbeli kötelességeidet, ezt mondja nekünk, akárhol élsz is, akárhol vagy is.” [15] Másszóval a lojalitás tanúsítása a hívőtől szükséges elvárás. Feladása ez a kívülálló szemlélődésnek. Jelentősége abban is áll, hogy kiinduló pontja lehet egy „bátrabb hangvételű” gondolatnak. NYÍRI TAMÁS írja: „Röviden megismételve: MARX tanítása szerint Isten tagadása az ember igenlésébe megy át, mely megszüntetve őrzi magában a

negációt. A keresztény felfogás szerint pedig az emberre mondott feltétlen igenben realizálódik Isten állítása. Csakugyan kibékíthetetlen ellentétekről van-e itt szó, vagy inkább a valóság megközelítésére használt modellek különbözőségéről? Ez esetben miért ne tarthatnánk elvileg lehetségesnek a vallásos tudat olyan formáját, amely megfelelhet a szocialista tudat többi formáinak — bár erről nemcsak mi vagyunk hivatva nyilatkozni.” [16] A kompromisszumra, sőt az immanens és a transzcendens összemosására tett kísérlet tulajdonképpen a következő gondolata: „Annak elbírálása, hogy ez a vallás a magyar kereszténység mely véleményünk szerint hiánytalanul megőrzi a keresztény hitelményt és adekvátan illeszkedik a szocialista tudat többi formája közé, csakugyan nem alkot-e antagonisztikus ellentétet a szocializmussal, a hazai marxista gondolkodókra tartozik. Vagy talán még rájuk sem, hanem az eljövendő történelmi gyakorlatra.” [17]

Lehet e még ennél továbbmenni? Úgy látszik igen. „Vajon utópia e azt gondolni, — írja NYÍRI — hogy eljön a nap, amikor a keresztények világszerte felbontják a szövetségüket a kapitalizmussal, a kommunisták pedig belátják, hogy a keresztények nem menekülnek álmvilágba a földről? Lehet, hogy még elérhetetlen álom. De az ember azért álmodik ma még megvalósíthatatlannak vélt eszményekről, hogy előkészítse a holnap társadalmi realitásának kibontakoztatását.” [18] Ez a felfogás már nem egyszerűen különböző kiindulópontú eszmék összebékítésére tett kísérlet, hanem ha a holnapba kijelölt, vagy gyakorlatként felfogható viszony. A nyitottság ilyen álmképe nem lehet sem a teológia, sem a marxista filozófia reális elemzésének tárgya.

A világra nyitottság és az ebből fakadó új feladatok azonban reálisan létezőek. Ahhoz, hogy az ember fel tudjon nőni, meg tudjon felelni az új helyzetből fakadó új feladatainak, magának is bizonyos változáson kell keresztül menni. JEAN MARIE AUBERT professzor írta a föld sója című tanulmányában: „A keresztény ember egyetlen elképzelhető életmódja: utánozni krisztust, megvalósítani üzenetét, követni mint tanítványt. Csak hogy Krisztus sok más erkölcsalapítótól, 'filozófustól' vagy vallási vezetőtől eltérően nem elégszik meg azzal, hogy tanítást, tanrendszert ad elénk: az üdvösségre vivő útja mindenekelőtt új élet (K. G.) az egész embernek, minden tevékenységének átalakítása.” [19] Majd így folytatja: „Sürgető, lényünk mélyébe hatoló hívás ez az üzenet, hogy éljünk új életet, igazi emberi életet, olyat, amely nem csupán az ember erkölcsi tényének az eredménye, hanem Isten ajándékára adott felet is. Mert szeretetének ajándéka immár jelen van az emberiségben az Istenben, Jézus Krisztus személyében”... [20] Következtetése pedig: „Megértjük tehát, hogy evangéliumi forradalomról beszélhetünk. Hiszen ezt a minden reményt meghaladó üzenetet nem fogadhatjuk be másképpen, mint életünk gyökeres átalakításával, állandó megtéréssel és ellentétének, a bűnnek elutasításával, — gondolni kell itt főleg a görge, az önzésre az ember rendetlen ragaszkodására anyagi javaihoz és önmagához, mikor saját magát teszi istenév.” [21]

Az ilyen ember a nagy, az egész földi viszonyokat érintő átalakító munka útítársa, adott kérdésekben való szövetségese lehet csupán. Végsősoron azért, mert élete célját és értelmét és ebből kifolyólag boldogságát nem realizálhatja maradék nélkül a földön.

VI. PÁL Levél a caenni szociális hétre című írásában olvashatjuk: „A szocializáció folyamatának erejében a társadalmi test a maga célját, ti. az ideig való földi jót követi, de ez a megváltott emberek számára előképe és előkészülete a szentek társaságának, amely Krisztus misztikus testének rendeltetése.” [22]

HORVÁTH RICHÁRD PÁL pápa idézett álláspontját így értelmezi: „A keresztény

embernek cselekvését, törekvését, felelősségét lényegében ahhoz a „vég”-hez, ahhoz, hogy az Isten-okozta célt az örök boldogságot elérjük — ahhoz kell szabnia.” [23]

A fentiekből is kitűnt, hogy keresztény és nem keresztények földi céljai főleg adott konkrét kérdésekben lehetnek azonosak. Ennek igazolására egyébként több elméleti és gyakorlati példát is hozhatnánk. A nyitottság tényleges értéke pedig éppen az említett példák sűrűsödésében ragadható meg.

Ami minket mégis elválaszt az az, hogy az életcél kategória felosztásánál e kategóriával való operálás közben annak teljesen immanens volta miatt nem használjuk a végső cél terminológiát. A katolikus teológia tanítása szerint a világban tapasztalható célszerűség az ember életében is érvényesül. De míg mind ezek a dolgok, amelyeknek nincs szellemi lelke, vakon tartanak kívülről eléjük állított célok felé, addig az emberben felébred a cél tudata és belülről hatja át a felismerés, hogy szabad tetteivel kell célja felé törekednie. Az erkölcssteológia feladata ebben az összefüggésben pedig az, hogy bemutassa az ontológiai összefüggéseket az érték és a cél, illetve a célok és az emberek között, s bizonyítsa, hogy az ember előtt álló célok hierarchiát alkotva vezetnek el egy végső célhoz, amelynek feltétlenül kötelező szólító ereje van. A végső cél értelmezésénél a cél meghatározásából kell kiindulni: Célnak általában azt az értéket nevezzük, amelynek megvalósítására vagy elérésére valami, vagy valaki törekszik. E szerint a cél egy törekvési folyamat terminusa, s e folyamatnak az erkölcs teológiai jegyzet szerint a következő elemei vannak: a

- a) az érték, amelyre a törekvés irányul — azaz, amit a skolasztikus gondolkodás „finisqui”-nek nevez.
- b) az alany, aki, vagy ami el akarja érni a célt — azt nevezik „finiscui”-nek. — ha az alany nincs értelemmel felruházva, törekvése vakon viszi az eléje állított célba. Ha az alanynak szellemi lelke van, mint az embernek, akkor tudatos és szabad tettek sorozatával igyekszik elérni, vagy megvalósítani a szóban forgó értéket.
- c) A célra vivő törekvés, amely tettekben nyilvánul meg, s ezt a célt jelentő értékeket a lehetőségből a létbe, vagy teszi a már meglevő érték birtokosává a cselekvőt — ez a „finisquo” [24] A cél fajtái pedig: abszolút és relatív. Az abszolút célok között sajátos helyet foglal el az az érték, amely mint érték abszolút, azaz nem tekinthető további értékek eszközének, mivel tovább nem fokozható módon minden más értéket magában foglal. Ezt a célt nevezzük végső célnak.

A krisztocentrikusság, vagy ebben az esetben pontosabb, a Krisztus követés. alapgondolatából logikusan következik, hogy ha Krisztus életének végső célja isten dicsőítése volt, akkor az őt követők számára sem lehet más a végső cél. (Ezt a következtetés alátámasztja a szentírás is, különösen PÁL apostol idevonatkozó írásai.) „A keresztény ember életének végső célja tehát — olvashatjuk az Erkölcssteológia című jegyzetben — az, hogy Krisztust követve dicsőítse meg a Szentháromságot: életének jótetteivel jelenítse meg a többi emberek előtt Isten erejét, Szentségét, Szeretetét, amelyben Krisztus szentségei révén részesedik: hálaiban pedig adja oda életét. annak, akitől mindenét kapta. S ha az ember életében megdicsőítette Istent, akkor Ő halálunk után részt ad abból a dicsőségből, amellyel Krisztust dicsőítette meg a feltámadásban.” [25]

A végső cél jól látható módon tartalmilag kapcsolódik az életcélhoz. A végső cél nélkül az életcél csunkulna. Ugyanis meg lehetne ezt a problémát fogalmazni úgy, hogy a földi életcélok realitásuk ellenére is éppen immanens voltuk miatt korlátozottak. De az életcél és a végső cél tartalmi összefüggésbe hozatalának van másik

következménye is. Nevezetesen: végső cél és az emberi boldogság belső összefüggése. Erről a kapcsolatról a következőket olvashatjuk az Erkölcsoteológiai jegyzetben: „Ahogyan Krisztus életének végső célja találkozott a Szentháromság külső tevékenységének céljával és ez jelenti számára az abszolút boldogságot, a „dicsőséget”, ugyanúgy az ember számára is a végső boldogságot jelenti, ha Isten dicsőségében eléri élete végső célját.” [26]

A végső cél és a boldogság összefüggéséről szóló erkölcsoteológiai tanítás elemzése előtt feltétlenül szükséges megjegyezni: hogy mind az életcél, mind az élet értelmét az objektív viszonyok határozzák meg. Ebből fakad összefüggésük. De ez az összetartozás, összefüggés nem terjeszthető ki a teljes azonosságig, mert: a) az életcél (közelebbit, távolabbat) az ember önmaga állítja fenn (tehát benne a szubjektív komoly szerephez jut) viszont ha az élet értelmének lehetne (és valójában vannak is) szubjektív tényezői alapjában mégis objektív, mert tulajdonképpen nem más, mint az élet folyamatának objektív jelentése. b) Az életcél határ, melynek elérésére törekszik az ember, az élet értelme pedig tartalommal tölti meg azt. c) Az életcél az ember életének egy-egy szakaszát tölti ki, még az élet értelme az egész életét. Az ember vagy emberek életcélja (közelebbi, távolabbi) lehet a boldogság elérése. De a boldogság mint cél nem mindenekelőtt az egyes embertől vagy emberektől, hanem az objektív valóságból fakad. A boldogság társadalmi cél. Ezeket az összefüggéseket, s különösen a boldogságot katolikus erkölcsoteológiában nem így értelmezik. Boldogságnak egy abszolút (határtalan) érték teljes, egyidejű és elveszíthetetlen birtoklását értik. Amiből következik, hogy a boldogságnak mindenekelőtt a lét teljességét kell magában foglalnia. Amennyiben valakinek valami hiányzik, azt boldognak mondani nem lehet. A be nem teljesült vágy különböző, döntően negatív értelmeket vált ki. A lehetőségekről való lemondás nem megoldás. A boldogság természeténél fogva az egész mindenségre törekszik, éppen ezért megkívánja azt, hogy aki a lét teljességét birtokolja, ismerje és szeresse is azt. Ugyanis a lét teljesség nem ismerése vagy nem szeretete boldogságot nem eredményezhet. Igazi boldogság csak istenben lehetséges. Az ember nem lehet önmaga boldogsága.

A másik probléma pedig: a halál. „Mert bármilyen hatalmasat alkot is valaki, befejezetlenül kénytelen a halál küszöbére lépni. Létezésünk, küzdelmünk végső értelme marad előttünk homályban. Együttal pedig a félbeszakadt szeretet kérdőjelét visszük magunkkal a halálba. Személyiségünk és vele boldogságunk kettős pólusa ez. Beláthatjuk tehát, hogy a földi létre csak viszonylagosan, csak fenntartásokkal lehet érvényes a boldogság meghatározása, mert teljes értelemben a halál előtti lét nem nyújthatja nekünk az értékekben való beteljesülést. Mindez egészében reálisan alapozza meg a hitet és a reményt, hogy a legbelső mivoltában befejezetlen emberi lény Istenben, az örök Jóban találhatja meg végső célját, teljes és végleges boldogságát.” [27]

Összefoglalva: A szekularizálódási folyamat felerősödése a katolicizmust a társadalmi kérdések felé való fokozottabb fordulásra készítette, illetve készíteti. Ez a készítetés szükségszerűen együtt járt az alkalmazkodással, másképpen a világra való nyitottsággal. Az alkalmazkodás elmélete és gyakorlata szükségszerű voltak ellenére sem egységes még. Az egység hiányából semmiképpen sem következhet viszont az, hogy ne fordítsunk figyelmet bizonyos eddigi törekvésekre. Kétségtelen, hogy az útkeresés során bizonyos kérdések megítélésében, vagy azok gyakorlati megoldásában közelebb kerülhetünk egymáshoz. Ez jelentkezhethet egyes életcélok, az élet értelme részkérdéseinek hasonló megítélésében is. Találkozhatunk éppen az emberi aktivitás megnövekedése miatt a boldogság egy-egy komponensének megítélésével is. De mindannyiunknak jól kell látni azt is — a dolgozatom célja tulajdonképpen ebben

summazható — hogy a közelítés nem azonosság, még akkor sem, ha sorsunk egyébként a földön lehet közös. Illúziók nélkül a konkrét valósággal kell ütköztetni nézeteinket. S ez különösen igaz kell, hogy legyen olyan alapvető emberi problémákban, mint az életcél-életértelem és a boldogság. A felkínált és elfogadható területeken együtt menetelünk meggyőződésünk biztos tudatában, hogy életcéljaink, életünk értelme, boldogságunk egyre inkább saját kezünkben van, s a megvalósítás értelmében ott is marad.

## JEGYZETEK

- [1] Vö. Nyíri Tamás: Világra nyitott ember, Vigilia 1978. IV.
- [2] Nyíri Tamás: uo. 222—223.
- [3] Nyíri Tamás: uo. 217.
- [4] Pápai Lajos: Fejlődő erkölcs-erkölcsös fejlődés. Szolgálat 36. sz. 19.
- [5] Pápai Lajos: uo. 22—23.
- [6] Mihelics Vid: Esmék és tények (A keresztény-marxista párbeszéd első szakasza után) Vigilia 1968/2.
- [7] Horváth Richárd: Keresztény ember a mában. Bp. 1963. Ecclesia 32.
- [8] Alceste Santini: A marxisták Jézusa. Vigilia 1977/5. 306.
- [9] „Más azonban a kép — írja Zemplén György — ha a hívő ember szemével nézzük a vallásos magatartást. A hívő gondolkodás nem tagadja a lélektani és a társadalmi tényezők hatékonyságát a vallásos életben. Úgy ítéli azonban, hogy ezek csak részletmotívumok, amelyek mélyebb motívumok felé utalnak. Szerinte a valóság teljes szemlélete a kézzelfogható tapasztalati világon túl egy olyan alapvető mozzanatot foglal magában, amelyhez csak bölcselő eszmélkedés és a hívő gondolkodás juthat el. Maga a természettudomány az ő sajátos tapasztalatai módszereinél fogva ezt a valóságot sem állítani, sem tagadni nem képes. A mi álláspontunk az, hogy csak a tudományos eredmények magasabb bölcséleti szemlélete vezethet el a tapasztalati világon kívül fekvő, vele oksági kapcsolatban levő tényezők ismeretére. Akkor ugyanis kitűnik, hogy a változó, esedékes és rendezett világ feltételezi az abszolút, a tökéletes létforrást, a rend végső alapját, melyet a vallásos meggyőződés Istennek nevez. Az ember transzcendens, túlvilág felé mutató tapogatózása tehát korántsem ábránd és önámítás. A lét forrása és végső célja, a rend alapja és biztosítása személyes, értelmes és szabad akaratú valóság, aki irányt szab a természet és az emberi sors alakulásának, aki végső célja és legfőbb normája a szüntelenül változó világnak és az emberi életnek. Ez az isteni valóság szólítja az embert: de választ is vár az ajándékra. Vallás és erkölcs szerintünk egyképpen ezeknek a szólításoknak a gyümölcse.” Zemplén György: Erkölcs és vallásos élmény. Vigilia 1962/2. 66.
- [10] Vö. Lukács György levele a marxizmus és a kereszténység viszonyáról. Világosság 1968. 8—9.
- [11] Nyíri Tamás: Mire jó a kereszténység? Vigilia 1977/5. 299.
- [12] Szennay András: A földi értékvilág rangra emelése. Vigilia 1962/8. 458.
- [13] Jálcs Ferenc: Változik a hitünk? Róma 1976. 28.
- [14] Nyíri Tamás: Mire jó a kereszténység? Vigilia 1977/5. 299.
- [15] Horváth Richárd: Keresztény ember a mában. Bp. 1963. Ecclesia 31.
- [16] Nyíri Tamás: Mire jó a kereszténység? Vigilia 1977/5. 299.
- [17] Nyíri Tamás: uo. 303.
- [18] Nyíri Tamás: uo. 303.
- [19] Jean Marie Aubert: Szolgálat 36. sz. 5.
- [20] Jean Marie Aubert: uo. 5.
- [21] Jean Marie Aubert: uo. 5.
- [22] Idézi: Jean Marie Aubert: uo. 15.
- [23] Horváth Richárd: Keresztény ember a mában Bp. 1963. Ecclesia 30.
- [24] A végső célra vonatkozó résztvő. Dr. Bagi István—Dr. Diós István erkölcssteológia jegyzetének kéziratával 41—42.
- [25] Uo. 45—46.
- [26] Uo. 46.
- [27] Dr. Boda L. Bevezetés a személyes etika gondolatvilágába. Kézirat 85.

## **EINIGE FRAGEN ÜBER DEN ZWECK UND SINN DES LEBENS IM SPIEGEL DER WELTOFFENHEIT**

**GÁBOR KALLÓS**

Verfasser hat in seiner Arbeit den einen grundlegenden Fragenkreis der heutigen katholischen Sittentheologie zum Gegenstand seiner Analyse gemacht und dabei vor Augen geführt, welche Möglichkeiten die Interpretation der Offenheit hat, wie die Offenheit mit dem Zweck und Sinn des Lebens und dem Glück zusammenhängt.

In Verbindung damit zeigt er die gegenwärtigen Schranken der Auffassung der katholischen Sittentheologie in diesen Fragen auf.

Der abschliessende Teil der Arbeit gibt eine summarische Zusammenfassung über die bisherigen und die zu erwartenden Resultate der Offenheit und deren richtiger marxistischer Beurteilung.

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЦЕЛИ И СМЫСЛА ЖИЗНИ В ЗЕРКАЛЕ ОТКРЫТОСТИ НА МИР**

**ГАБОР КАЛЛОШ**

В своей работе автор подвергает анализу одну из основных проблематик современной католической церковной морали.

В ходе анализа автор показывает, каковы возможности понимания открытости, как взаимосвязана открытость с целями, смыслом жизни и счастьем.

В связи с этим автор показывает ограниченный характер современного понимания католической церковной морально выше указанных вопросов.

В заключительной части своей работы автор суммирует достигнутые и ожидаемые «результаты» открытости и ее марксистское понимание.



## GAÁL GÁBOR MŰVELŐDÉSPOLITIKAI GONDOLATAI\*

LACZÓ KATALIN

A Gaál Gábor által szerkesztett kolozsvári Korunk egész léte művelődéspolitikai tett volt. Gaál korának kiváló művelődéspolitikusa, aki ILLYÉS GYULA szerint „mozgó jégtablákon” végzett „nem mindennapi korcsolyázást” lapjával (Gaál Gábor madártávlatból, 23: 16). Azzal a lappal, mely PAVEL APOSTOL megfogalmazásában „bámulatosan egységes szintézisbe foglalta az ország valóságát, a magyar művelődést, és a világ egészével számot vető európai baloldal szellemiségét, lelkiismeretét” (A Korunk régi évfolyamai, 23: 72).

„E szót — marxizmus — tőle soha nem hallottam. Nem mindig, s nem minden körben mondott véleményt, de ha igen, e vélemény mindig marxista szemléletet tükrözött... Nem az ajkán volt a világnézete. Az elméjében. Szíve közepén. A legnagyobb marxista szerkesztők egyike volt” — írta róla RUFFY PÉTER [27].

A munkásságával foglalkozó kutatók egyetértének abban, hogy politikai állásfoglalása sohasem ingadozott. Legrövidebb könyvkritikái politikailag elkötelezettek éppúgy, mint filozófiai írásai.

Gaál Gábor és a Korunk művelődéspolitikájának minden szempontú elemzése túlnőne e dolgozat keretein, ezért most csak néhány jelentősebb gondolatot emelünk ki.

### A Korunk népfrontpolitikája

A népfront gondolatát a Francia Kommunista Párt vetette föl 1934-ben. GAÁL egy 1939-es előadásában említette, hogy a Korunk már 1934 előtt is foglalkozott ezzel a gondolattal. A folyóirat 1930 és 1933 közötti évfolyamai bizonyítják, hogy a népfrontgondolat már ekkor jelen volt a Korunkban. GAÁL még ennél is korábban fölismerte a népfront jelentőségét. Negyedik, ún. bécsi füzetében vázolta az emigráció szellemi összefogását szolgáló akadémia, a „A Széchenyi-főiskola tervezete”-t.:

„Célja és rendeltetése: az emigráció politikailag és taktikailag szétszórt frakcióinak egy olyan kultúrmunkában való egyesítése, mely a szabad bírálat és kutatás talaján lehetséges. Célja ezt az egységet kifelé tudatosítani. A különböző pártfelfogású előadók és hallgatók egységes munkájában felmutatni azt a közösséget, mely az otthonról elszakadt honfitársaknak egy közös politikát kizáró kulturális munkájában kifejezésre kerülhet.” (19: 33)

TÓTH SÁNDOR szerint a 30-as évek második felében határozottan fogalmazódott meg a szellemi népfront gondolata a Korunkban, mint a népfrontpolitika alkotó jellegű alkalmazása. Amint írja, „A Korunk mind tudatosabban tett különbséget az eszmék frontján a lehetséges szövetséges és a feltétlen ellenfél között. A lap termé-

A tanulmány első része a Tudományos Közlemények 1978. évi kötetében jelent meg.

szetesen nem mondott le a nem marxista törekvések bírálatáról, de tendenciaként már korán feltűnik oldalain az a jelenség, hogy még a csak potenciálisan antifasiszta gondolatok esetében is a bírálatot az eszmei szövetség lehetőségének távlatában és annak alárendelve gyakorolja. Másrészt a fasiszmus eszmetárához tartozó mindenféle irracionizmus és barbarizmus bírálatát során felismerhető az a törekvés, hogy a közös antifasiszta arcvonalon felvonultasson ellene minden humanista szellemi értéket.” (19: 162)

GAÁL több helyen kifejtette a szellemi népfronttal kapcsolatos alapállását. Hatványhoz írt levelében (1937. szept. 2.) megfogalmazta a lényegét:

„A Korunk nem rigorózus és a Korunk nem szekta-lap. Csak annyiban szekta-lap, hogy nem enged a hasábjaira senkit, aki bármilyen vonatkozásban, akár faji kérdésben, akár szellempolitikai értelemben fasiszta. Minden antibarvár és demokrata megnyilatkozás a lapba tartozik.” (22: 397)

Hatványhoz írt másik levelében a népiesekkel kapcsolatos álláspontját fejt ki. Visszautasította a Korunk mecénásának cikkét, mert közlését helytelen ideológiai lépésnek tartotta. Levelében az alábbiakat írta Hatványnak:

„Kitűnő cikkét, ismétlem kitűnő cikkét megkaptam. A cikknek azonban jelenleg minden önszeretetem és becsülésem ellenére sem tudok helyet adni, mert ebben a pillanatban úgy érzem, hogy egy fontos ügyet veszélyeztetnék vele. A cikk ugyanis nemcsak Illyés ellen irányul, hanem a Márciusi Front ellen is, ha sub rosa érinti is ezeket ... nem taktikus egyelőre szembekerülni sem általában, sem külön-külön velük. Akármilyenek még, akármilyen torzonborz eszmék s ellenszemes völksch-törmelékek húzódnak meg idegeik közt és agysejtjeikben, mégis pillanatnyilag úgy a polgári, mint a mélyebb rétegeknek mégis az egyetlen természetes szövetségesük. Számolnunk kell egész szegényes magyar szellemi glóbuszunkkal. Kik maradnak, ha ezeket is leattakírozzuk? Maradunk magunkra, szektárius vajákosokként. Minden ellenvetését értem, minden ellenvetését elfogadom, de tudom, hogy két magyar forradalom elbukott, a régebbiekről nem is beszélve, azért, mert a Márciusi Fronttal rokon elemekkel nem volt kapcsolatunk.” (22: 436—437)

Gaal szövetségeseket keresett. Felelősséget érzett a magyarság jövőjéért, haladásáért. „Az igazi értékek védelmében, a forradalom perspektíváiért tudott és akart türelmes lenni. És erre a türelemre intett másokat. Nem adta fel meggyőződését, de látta az összekötő szálakat is.” [21] Várakozással tekintett a Vásárhelyi Találkozó (1937. okt.) elé, a népfronti tömörülés lehetőségeit látva benne. A találkozón a romániai magyarság gazdasági, politikai és kulturális problémáit vitatták meg. A záróközlemény, a Vásárhelyi Hitvallás reményeket keltett, de a politikai események hamarosan megbontották az egységet. GAÁL Méliusz Józsefhez írt levelében (1937. nov. 16.) panaszkodott a szétfoszlott reményekről:

„A Vásárhelyi Találkozó szellemét komolyan véve egy csomó embert felszólítottam a Korunkba való dolgozásra, — még csak nem is válaszoltak. Értem én ezt.” (22: 424)

Utaltunk már Gaálnak a népi írókról alkotott véleményére. A lapban megjelent bírálatokból kitűnik, hogy Gaál nem értett egyet a népiesek politikájával. Itt ejtünk szót Gaál kapcsolatáról Németh Lászlóval [8, 9, 10, 32] és Illyés Gyulával (20: 469—484). Gaál és Németh egyenrangú szellemi partnerek, akik „a szó révén tudnak csak egymásról”, levélváltásukra, személyes találkozásukra nincs adat. [22, 32 „Kapcsolatukat”, elsősorban Gaál véleményét, véleményének alakulását Németh Lászlóról írt cikkei alapján kísérhetjük végig. [8, 9, 10] Gaál rokonszenvesnek tartotta Németh Lászlót, mert „mindig szívesen fordultunk azok felé, akiknek a hom-

lokán a nyugtalanság csillaga ég.” (14: 577) Németh tételeivel nem értett egyet, mert az író a változtatást „azoktól várta, akiknek a megmaradás az érdeke... s a konzekvenciák levonása elől a széchenyieskedés dúltságaiba menekül.” (14: 578) Németh László regényeit nagyra értékelte, az akkori magyar irodalom tévedései közé sorolta alkotójuk „agyonhallgatását”. „Ez a magatartás annál indokolatlanabb, mert Németh László írói működése épp azt a szakadást hidalja át, ami a legújabb magyar irodalomban az urbánus és népi írók szigorú különválasztásában bekövetkezett.” (14: 646)

GREZSA FERENC két szakaszra osztja kettőjük kapcsolatát: 1935-ig a frontok (Korunk, Tanú) szembeállása merev, azt követően közeledés történik, ami — többek között — a Korunk népfrontpolitikájával is magyarázható. [32]

Érdekes volna elemezni részletesebben a Korunk és Illyés kapcsolatát [20], vagy Veres Péter megítélését, de ezek már külön tanulmányt igényelnek. Bizonyos, hogy Gaál az egységre törekedett a harmincas években. Ezt igazolja Hatvanyinak írt levele (1937. szept. 13.) is: „a Márciusi Front teljes és alapos kikezdése talán nem éppen halaszthatatlan kötelességünk.” (22: 403) Levelében szól Illyésről is: „Lehet Illyés Gyulával is gorombáskodni. De: időszerű ebben a pillanatban?” (22: 402) Ilyen megfontoltan végezte szerkesztői munkáját a népfronti egység kialakítása érdekében.

TORDAI ZÁDOR a Korunk ún. fiktív számában a lap népfrontpolitikáját az egész emberiség ügyét szolgáló társadalmi küzdelem részeként értékeli:

„Szokták ezt népfront-korszaknak mondani... Nem is hamis ez, hiszen sokan éppen ennek értelmében dolgoztak a lapnak. Általuk a lap ennek a politikának is megvalósítója volt... Csakhogy Gaál szerkesztői tevékenysége ennél több volt. Az az egyetemes forradalmi szellem vezette őt, amelyet Marx fogalmazott meg: az egyetemes célú társadalmi küzdelem elméleti célja és gyakorlatának igénye... S Gaál ebben a szellemben, ezért és így akart mindenkit összefogni. Nem útítársakat keresett, és nem csupán a fasizmus ellen. Hanem munkatársakat egy közösen megvalósítandó jövő érdekében.” (24: 7—8)

### A Korunk pártossága

A művelődéspolitikai alapelvei közül a pártosság kérdésében foglalt állást hangsúlyozottan a lap. Ez az alapelv Gaál egész szerkesztői tevékenységét, minden írását áthatja. A pártosság kérdésében a marxista álláspontot képviseli: az objektív pártosság történelmileg haladó osztálybázison bontakozhat ki. GAÁL elutasítja az osztályfelettséget, mely „osztályok és ideológiák között azzal próbálja megállni a helyét, hogy a saját magát híven ábrázoló írás és nyílt kimondás helyett mondanivalóit egy állítólagos osztályok és ideológiák feletti művészetbe ... menti.” (14: 383)

„A Korunk éveinek margójára ézerkilencszázharminckilenc” című írásában (14:688—694; 24: 178—183) a pártosság együtt jelentkezik a népfronti gondolattal és a kontinuitás elvével.

„Mi nem titkoltuk el a hovaállásunk. Ebben az álláspontban mindent értékelnünk kellett. A végleges kiértékelés évei voltak ezek, s túl a válságon, a megtalált szintézis felmutatása. Természetesen most is csak szellemiekben, de akkor sem egyoldalúan, annyira nem, hogy bár még nem vonult fel uralomra a Hitlerizmus, a Korunk máris felismerte, hogy az emberi haladást visszaverők rohamával csak a haladás irányába tartó összes szellemi csoportok bevonásával lehet szembeszállni. A népi arcvonal eszménye a Korunkban igen régi... Amikor

1937 őszén Marosvásárhelyt szellemi értelemben és a mi hazai, kelet-európai viszonyainkhoz mértén létrejött egy, a nyugati népi arcvonalhoz hasonlatos képződmény, ez szellemiekben a Korunkban már rég megvalósult... a kérdés-szemlélet 1930 óta... lényegében nem módosult... a lap elvi csinálásának a szempontjából most az a legfontosabb, hogy egyre világosabban lássuk, kik azok, akik összetartozunk, és miben kell összetartanunk.”

Cikkei igazolják, hogy Gaál mindenki számára szükségesnek tartja a pártos magatartást.

Az irodalom terén kettős követelmény jellemzi Gaál szerkesztői koncepcióját: az eszmei tisztaság és a művészi megformálás igénye. Abból indul ki, hogy jó irodalom csak haladó lehet, s innen jut el az irodalom társadalmi funkciójának felismeréséhez és vállalásához. Véleménye szerint az osztályok feletti esztétizmus vonaláról semmiféle irányban sem aktivizálható az irodalom. A pártosság jegyében bírálta az Erdélyi Helikon munkáját is: „A valódi erők átrágják az osztályfeletti, a „világnézeti kalandorokat” kizáró irodalom burkát... Minden valódi irodalom... társadalmi-történeti tartalmak irodalma volt, a Céh viszont ... épp ezt az időszerűséget zárta ki irodalompolitikájából.” (14: 559) A marxista álláspont szerint a pártosság tágabb értelmű tartalmát az irányzatosság kategóriájával jelöljük, míg a pártosság szűkebb fogalmát a proletár pártosság, a művészetben a szocialista realizmus pártossága számára tartjuk fenn. Gaál véleménye arra enged következtetni, hogy a Céh által kiadott művek még a tágabb értelemben vett pártosság követelményének sem felelnek meg: „az az ideológiai konstrukció, amire a Céh irodalma épül... Erdélyben még a hozzátartozó osztályon belül sem talál elfogadásra.” (14: 560)

Hitet tett a kritika pártossága mellett is. „Nem hiszek a kívülállhatásban... Az immanens kritika a jogosult... Kívülről, kifelé minden ellentmondás és relatív. Belülről minden látszik és minden él.” (22: 9) SZILÁGYI JÚLIA írta Gaál Gábor kritikai szemléletéről: „Felfogásában az irodalombírálat egy totális kritikai magatartás része, a fennálló állapotok elemző megismerés útját követő tagadása.” [31] Föltette továbbá a kérdést: megtagadta Gaál az immanens kritika elvét? A válasza: „Nem. Csupán világnézeten kívüliből világnézeten belülivé alakította a konkrét társadalmiszerkesztői — gyakorlatban.” [31] GAÁL a kritika szerepét így határozta meg: „A kritika közéleti funkció. S egyáltalán nem az az igénye, hogy a közösség esztétikai ízlésének nevelője legyen... A kritikus... feladata a valóság ama jelenségeinek vizsgálata, amelyek a műalkotást kiváltották”. Vagyis a mű anyagának a valósághoz fűződő viszonyát kell a bírálónak elemeznie, és azt, hogy milyen osztálynak a tudatával ábrázolja az író a társadalmi folyamatokat. (17: 970) „Gorkij és Európa” című írásában (14: 467) kifejtette, hogy azért váltott ki Gorkij letartóztatása olyan tiltakozást 1905-ben, mert a nyugati kritika szemében Gorkij egy párton felül álló igazságosság harcosa volt. Később „el kellett ismerni igazi valójában.” (14:468)

Pártos állásfoglalást vár a sajtótól is, mert minden újságíró a lapja által reprezentált osztály szóvivője.

Gaál szerkesztői koncepciójában megnyilvánuló pártosság eredményeképpen a korábban Dienes által szerkesztett eklektikus folyóirat korszerű marxista orgánummá vált.

E. FEHÉR PÁL három pontban foglalta össze Gaál szerkesztői koncepciójának lényegét: „a folyóirat kösse le magát a kommunisták ügye mellett; ennek megfelelően meg kell kísérelnie, hogy — a magyar folyóirat szerkesztés eddigi gyakorlatától eltérően — az olvasók zöme a munkásság soraiból kerüljön ki; végül: a Korunk az egyetlen folyamatosan napvilágot látó magyar marxista lap, tehát a szerkesztés nem engedheti meg a kizárólagosság luxusát, azaz: nem lehet csak irodalmi vagy csak

politikai fórum. Egyszerre, s területek érintkezési pontjait megkeresve kell ellátnia az adott funkciókat.” [28]

Az elsőről, a marxizmus melletti pártos állásfoglalásról már beszéltünk. A lap megtalálta helyét és feladatait a marxizmus ideológiájában. Gaál személyes kapcsolatot tartott a párt vezetésével, és annak utasításait végrehajtva szerkesztette lapját. A Kommunisták Romániai Pártja „mindig ott volt a lappal és táborával tanácsot, útmutatást, segítséget nyújtva. A segítség, melyet a párt főként a lap köré csoportosult kommunisták tevékenysége útján biztosított, elsősorban eszmei jellegű volt, de más formákban is megnyilvánult, és közvetve kihatott a lap anyagi feltételeinek a biztosítására is.” (13: 401)

### A lap olvasói, munkatársai

Beszélni kell arról is, hogy kik voltak a folyóirat olvasói, hiszen a Korunk valójában nekik köszönhette fennmaradását. HERÉDI GUSZTÁV hangsúlyozza „Korunk idéző” című írásában [30], hogy az ismeretlen olvasó előtt fejet kell hajtani. „Gondoljuk csak meg, a Korunk meglehetősen drága volt, egy példány ára 100 lej. Töltött libát vagy pulykát, kisebb bárányt lehetett venni ennyi pénzből.” [30] Az olvasók főleg munkások, tisztviselők, szerény jövedelmű kisiparosok, boltosok voltak. Fontos szempont, hogy a Korunk nem volt könnyű olvasmány, „tudományos szintje még a cenzúrát félrevezető ezópusi nyelve folytán is, milyen erőfeszítésbe került tehát a kisembernek, hogy megértse, hasznosan olvassa. Mindez fényesen igazolja, hogy a munkásságnak, haladó értelmiségnek akkor már erős volt az új kultúra létrehozására irányuló akarata.” [30] Maga, Gaál is tudta, hogy a folyóirat szövege nehezen érthető a munkásság számára, ezért olyan terjesztői hálózatot szervezett, amelynek tagjai magyarázták a lapot. Például a munkásotthonok példányaiban színes ceruzával húzták alá a lényeges dolgokat.

Szólni kell a Korunk munkatársairól. Gaál óriási szervező tevékenységet fejtett ki annak érdekében, hogy értékes szerzői gárdát sorakoztasson fel. Munkatársait Romániából, Magyarországról, Csehszlovákiából, Bécsből, Moszkvából szerezte. Szerzői között volt többek között József Attila, Illyés Gyula, Tamási Áron, Kassák Lajos, Fábry Zoltán, Kodolányi János, Moholy-Nagy László, Lukács György, Veres Péter, Déry Tibor. A világirodalomból helyt adott Bertold Brecht, Romain Rolland, Karel Capek, Gorkij, Majakovszkij, Solohov írásainak. Több országot behálózó levelezését a „Levelek” [22] megjelenésével jórészt áttekinthetjük, s még sokoldalúbban ismerhetjük meg szervező munkáját, ha megjelennek a hozzá írott levelek. A fentiek is igazolják, hogy a szerkesztőt, a munkatársakat és az olvasótáborot „egy eszme, a társadalmi haladás eszméje kapcsolta egybe. Lapjukban ennek az eszmének a zászlóhordozóját látták, s ezért vállaltak nemegyszer erejüket messze meghaladó áldozatokat érte.” (13: 401)

### A Korunk: világnézeti szemle

A harmadik kiemelt szempont, hogy Gaál felismerte: a Korunk nem lehet csak irodalmi vagy csak politikai fórum. Ezt a lap egész léte bizonyítja. Világnézeti szemlét teremtett, amit nem csak a fejléc hirdetett, hanem a Korunk tizenhat évi léte, tartalma. Az emberi szellem minden területén közölte a marxizmus kutatási eredményeit. Rendkívül széles látókörrrel tekintette át a korszak panorámáját. A társa-

dalom életének minden szféráját: a gazdasági, politikai és kulturális élet jelentős kérdéseit.

A művelődéstudományi vizsgálódásnál már említettük a művelődési tevékenység szempontjából történő elemzést. Néhány gondolat erejéig visszatérünk erre.

Az alkotási szférán belül helyt kaptak filozófiai tanulmányok. A filozófiai kérdések között ott szerepeltek az ismeretelmélet és az ontológia köréből vett témák. Felfigyelt a folyóirat a természettudományok eredményeire, s hozzájárult a tudományos kérdések filozófiai általánosításához. Különösen sok szociológiai tanulmány jelent meg a lapban. Részben a marxista és a polgári szociológusok munkáinak ismeretése, bírálata, másrészt szociológiai vizsgálatok eredményeinek közreadása.

Az alkotási szférán belül a művészetek kaptak fő hangsúlyt, s ezen belül is elsősorban az irodalom. Gaál irodalomfelfogása realizmusközpontú volt. erről a kortárs és munkatárs FÁBRY ZOLTÁN így vallott:

„Gaál Gábor öröksége a realizmus perének elorozhatatlan tanúsága, letagadhatatlan, megtagadhatatlan tartozéka. Tegnap és ma, mindenütt és mindenkor a valóság: az irodalom próbatétele... Csak a valónak igaz megragadásával válhat az író és művész szószólóvá, alakítóvá, teremtvé, változtatóvá. E folyamatban a realizmus nem más, mint az igazság, az erkölcs és a becsület szinonim-valósága, egyértelműsége. A valóságirodalom: erkölcsi realizmus. Állásfoglalás dolga, becsület ügye. A szocializmus: erkölcsi realizmus. Gaál a koronatanúja.” [16]

Bírálta a hivatalos irodalompolitikát a „Pen Club Erdélyben” című írásában. A cikk akkor jelent meg, amikor a romániai Pen. Club keretében megalakult a magyar Pen Club. „Még azokat az írókat sem vették fel, akik az úgynevezett népek közti kultúrcsere érdekében itt Erdélyben már valamit tettek, s azt az egyetlen író is saját maguk közül teljesen eldugták a „meghívott” tagok névsorában, aki nemzetközi viszonylatban, neve ismertségénél fogva reprezentálhatta volna kifelé az új alakulatot.” (14: 460) Ezt a hivatalos irodalompolitikát bírálta az „Erdélyi notesz” is. A marosvásárhelyi Kemény Zsigmond Társaság egy fiatal gróft hívott meg Pestről előadásra. Gaál felháborodott: „Nagyon jól tudjuk ugyanis, hogy az ilyesmi itt úgynevezett irodalompolitika, mely azonban csak azokra az ellentmondásokra világít, ahogy itt az irodalmi életet még mindig csinálják. Az arisztokratát a föld alól is előszedik, a nem arisztokratával szemben viszont választékos esztétikájú áltörvénykönyveiket szegzik.” (14: 330)

Az író és az irodalom feladatait jelzi a „Volt-e valaha írónak érdemesebb lenni” c. tanulmányában. Utalt arra, hogy az új és nagyobb feladatokkal zsúfolt idő nem tűri, hogy az írók lelki életük magányos szigeteire húzódnak vissza, amikor „nemzetiségünk és az ország új irodalmat, új művelődést, friss, idevaló útmutatást vár tőlünk?” (18: 36—37) Véleménye szerint a „szocialista realizmus... szigorú konkretizálás, mely semmiféle absztrahálást és valóság fölé emelést nem ismer. A konkrét világból sohasem vezet ki, de a konkrét világon — a változás irányában — mindig túlmutat.”

BESSENYEI GYÖRGY szerint ez a szűk realizmus koncepció az oka, hogy Gaál nem ítélte meg mindig helyesen kora íróit. Bessenyei hangsúlyozza azonban, hogy Gaál tévedései eltörpülnek igazságai mellett. [29] Amikor a „szűk agyú értelmiség József Attilát ki akarta iktatni a mozgalmából, akkor Gaál Gábor volt, aki fenntartás nélkül továbbra is mellé állt.” [29] Ő fölismerte a költőben a kommunista forradalmárt. Közölte Remenyik Zsigmond méltató cikkét József Attiláról: „Akinek van füle, az hallja, akinek torka, az továbbadja ezt a jajgatást, méltán ehhez a nagy költőhöz, ki saját sorsában, kényszeredett állapotában és egy emberségesebb világba

vetett hitében is az egész emberiség sorsát, kényszeredett állapotát és lassan növekvő hitét regisztrálja.” [29]

A művészeti ágak közül a képzőművészet is jelentős szerepet kapott a lapban. [33] A szerzők közé tartozott Moholy-Nagy László, Kállai Ernő, Dési Huber István. A képzőművészeti írások tovább gazdagították a széles tematikát. A hivatkozott Moholy-cikk pedig már „egy új embertartalom új formában való kifejeződése”-nek perspektívája” [25]

A zene csak később kapott helyet. Gaál népszerűsítette a falukutatás, a népzene-kutatás eredményeit. Sajnálatos, hogy a Korunkban támadó cikk jelent meg Bartók ellen. Ezt később Gaál helyesbítette.

Az alkotási szféra másik jelentős része, a tudomány is fontos szerepet kapott a lapban. Említettük, hogy a Korunk tematikus számai a legkorszerűbb tudományos eredményeket ismertették sokszor neves tudósok tollából. S nem szabad megfeledkeznünk, „hogy a húszas-harmincas években a „tisza” tudományos információ-közlés már eleve bizonyos világnézeti, sőt politikai töltéssel rendelkezett.” (23: 204—209)

Gaál a közvetítő szféra mindkét területével foglalkozott: az iskolával és a köz-művelődéssel is. Viszonylag kevesebb a lapban az oktatással kapcsolatos írás. „Az irodalmi nevelés” c. cikkében a mai művelődés egyik alapkérdéséhez szólt hozzá: a lexikális ismeretek tanítása, illetve összefüggések keresésének kérdéséhez. Érinti a műveltség kérdését is:

„Világirodalmi műveltség és világirodalmi olvasottság nem fedik, hanem kiegészítik egymást. A világirodalmi olvasottság az irodalmi műveltségnek csak a nyersanyagot szolgáltatja, a nyersanyagot pedig e műveltség szemléleti formáival még fel kell dolgozni a szellemnek, hogy tényleg műveltségnek nevezethessék.” (14: 47)

A népművelő intézmények helyzetét tekinti át az „Erdély fekete térképe” című írása. Kevesli az erdélyi népművelő intézményeket, még csekélyebbnek ítéli munkájukat. Szűken értelmezi a népművelés feladatait, egy dolgot emel ki e sokrétű tevékenységből:

„Falvak és városok népművelő intézményeiben évenként megismétlődő kurzusokba kellene vonni a női fiatalságot és az anyákat, hol arról nyernének oktatást, ami a növendék élet legfőbb őrzője: a higiénia.” (15: 67)

A könyvvel, a művelődés legelérhetőbb eszközével és a könyvtárakkal többször foglalkozott a lap. DIENES LÁSZLÓ György Lajos adataira támaszkodva írta 1926-ban, hogy egy romániai magyar lakosra évente sem jut egy magyar könyv [1]. Halász Sándor a széles néptömegek szempontjait képviselve írta 1927-ben, hogy nem szabad csak a „könyv-imádók és könyvértékelők táplálását egyedül propagálni, mikor tömegünk van” [3]. A könyvtári helyzetről GAÁL is írt 1931-ben. Felhívta a figyelmet, hogy 1929-ben a több mint négyezer magyar lakta helységben mindössze 1417 könyvtárt tartott venn az állam, ebből 1931-ben már csak 179 működött. JORDÁKY LAJOS 1938-ban a kolozsvári ipari munkásság életét és művelődési szokásait térképezte fel [11]. Egy másik cikk a szatmáriak olvasási szokásait felmérte és megállapította, hogy a 35 ezer fős Szatmárban 17 ezer könyv áll a lakosság rendelkezésére [12].

A lap foglalkozott a sajtóviszonyokkal, sőt felfigyelt az akkor még új tömegközlési eszköznek számító televízióra is: azokkal a kérdésekkel foglalkozott, amelyek az új kommunikációs technika nyomán jelentkeztek a kultúrában. [2]

A Korunkban igen nagy szerepet kapott a képi közlés elemzése. DANKANITS ÁDÁM hivatkozott Gaál egyik cikkére, mely szerint az emberi kultúrában egyre jelentősebb szerephez jut a kép. A lap — Gaál szemléletének megfelelően — több alkalommal foglalkozott a filmmel és a fotóval. [5] A környezetesztétika témakörből

MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ írásai emelendők ki [4]. Említésre érdemes, hogy BALÁZS BÉLA „A látható ember” című könyvében (1924) egyenesen új korszak eljöveteléről írt, amely a fogalmi beszéd helyébe a vizuális kultúrát állítja. Ma már túlzottnak ítélik Balázs megállapítását. Moholy-Nagy, Balázs és Gaál gondolatainak rokonsága azt mutatja, hogy Gaál e téren is helyt adott a legmodernebb nézeteknek.

### A nemzeti hovatartozás és a nemzetköziség kérdése

E kérdéskör elméleti és gyakorlati szempontból is elemezhető a művelődéstudományban. GAÁL többször is foglalkozott vele:

„Adyval kapcsolatban a magyarság nem politikai vagy történelmi alakulat, s nevével kapcsolatban az irodalom megszűnik a szellemi megnyilvánulások egyik formája lenni. Vele kapcsolatban a magyarság nyelv és ebben a nyelvben és nyelv által mutakozó kultúra... Ady Endre egy kultúra szintézise, a magyar kultúráé, amely mégis van, megtört és független értelemben ugyan más partikuláris kultúrák mellett, az egyetemesben. A magyar kultúra szintézise Ady, s ez benne reprezentál először egy tiszta és teljes világnézetet.” (14: 24)

Gaál igyekszik tisztázni e kérdéseket. Nem könnyű dolog ez, hiszen a Tanácsköztársaság bukása után menekülnie kellett hazájából. Természetes a kérdése: „Mi az, hogy Magyarország? Osztályfogalom?... Mindenkinek Magyarország, aki benne élt, vagy csak annak, aki jól élt benne?” (19: 30) Mi az, amit nem vettek el Gaál Gábortól? Az anyanyelvét, a kultúráját. Még bécsi tartózkodása alatt megfogalmazódott benne ez az álláspont:

„Az én gondolkodásom tartalmait megszabja a magyar nyelv szókincse, fogalmainak sajátos tartalma. Az, ami az én eszembe jut, azt determinálja a magyar nyelv, a magyar fogalmak szimbolikus hatású és szuggesztivitású képzetei. Beszélek más nyelven is. De az nem az igazi... abban nincs csoda számomra, csak értem, de nem szólalnak bennem annak az évszázadai, tájai, atmoszférája, pogány istenei, primitív kultúrája... Ez csak képzés, bennem és nem teremtés. ...ez csak szűk kör bennem és nem egyetemesség. Holott én egyetemes és általános akarok lenni.” (19: 31) Itt felsejlik benne — írja TÓTH SÁNDOR — hogy „számára az általános, az egyetemes emberi megvalósíthatatlan, elérhetetlen más-ként, mint a maga sajátossága közvetítésével, a nemzetköziség csak a nemzeti forma közvetítésével.” (19: 31)

Bizonyára ez a dilemma is segíthette szerkesztői koncepciójának kialakításában. E koncepció lényegét talán POMOGÁTS BÉLA közelítette meg legjobban: „A romániai valóságot akarta bemutatni a Korunk, a romániai társadalom helyzete és törekvései határozták meg irányvonalát. Elkötelezettségei révén összetett szerepet kapott: romániai folyóirat volt, amely a romániai társadalom haladó törekvéseit támogatta, nemzetközi fórum, mely a romániai magyarság orientálásával foglalkozott, magyar folyóirat, mely az egész magyar művelődésben a szocializmus igazságát képviselte és végül kelet-közép-európai műhely, amely valamennyi Dunavölgyi nép internacionalista szövetségének kialakításán munkálkodott.” [26] Mindezt olyan korban próbálta megvalósítani, amikor a nacionalizmus és sovinizmus eszközeivel homályosították el a társadalmi problémák valóságos okait. A lap egyik küldetése az volt, hogy harcolt a hamis előítéletek ellen. Gaál heroikus küzdelmet folytatott, hogy megvalósíthassa elképzeléseit, hiszen abban a történelmi helyzetben „a két világháború közötti kor kelet-európai fasisztoid államaiban a népek egymásra utaltságáról, szövetségéről beszélni: veszedelmesebb volt, mint köztörvényes bűncselekményt elkövetni.” [29]



A művelődéspolitikai szempontú elemzéshez tartozik, hogy hogyan értékelik a Korunkat ma. A Korunk évforduló (1976) alkalmából megjelent kiadványokból idézünk néhány véleményt. A Korunk évkönyv bevezetője szerint „A régi és az új Korunk eszmei folytonosságát mindenekelőtt a párt irányítása emelte... a nép ügyével való marxista következetességű azonosulássá. Ma már nem titok az, amiért G. G.-nek „kimért illegalitás”-ban kellett élnie és szerkesztenie; a lap a világ és az ország, nemzetiségünk legfontosabb dolgaiban a föld alá szorított párt elvi téziseit képviselte mindenhol, ahol a Korunkat olvasták. Ebben a funkciójában is nemzetközi jelentőségű volt.” (23: 8)

GEO BOGZA, Gaál kortársa így írt: „...a fasizmus egyenlő mértékben tudott élni a megfélemlítés és a megrontás eszközeivel — nap mint nap felülmúlta önmagát az erőszakban, a gátálatlanságban, a förtelmességben — mindig új módon... Az idő tájt Kolozsváron, meggyőződésétől eltántoríthatatlanul, a történelmi kísértetjárástól vissza nem riadva, a szellem hőse tudott maradni Gaál Gábor, és a Korunkból — a nemes, a bátor, a bekerített antifasiszta irányzatnak — védőtornyot tudott építeni.” (23: 11)

A Korunk jelenlegi szerkesztősége is hangsúlyozza a lap politikai jelentőségét: „A Korunk már megjelenésétől kezdve... következetesen küzdött a munkásosztály forradalmi koncepcióinak terjesztéséért, lankadatlanul munkálkodott nemzetiségi különbség nélkül... a hazai dolgozók testvériségén és szolidaritásán.” (23: 6—7)

S végül hadd idézzünk E. FEHÉR PÁL emlékezéséből: „Halála pillanatában egy új, immár végleges mottót fogalmaztak a Korunk fölé, s ez egyúttal Gaál leghitelesebb sírírata is lehetne: „A Korunk világszemle volt: a haladás grafikonját itt lehetett lemérni. A német, francia, angol szellemélet, az európai humanizmus itt tükröződött; a marxizmus analízisei itt mérték fel a kapitalizmus és a proletariátus erőviszonyait; a szovjet irodalom példák és értékelések nyomán, innen került a magyar köztudatba. Fórum volt a Korunk, mérték és hitelesítés.” [28]

Összegezve elmondhatjuk, hogy Gaál íásaiban és szerkesztői tevékenységében a marxizmus világnézetén alapuló, pártos művelődéspolitikát valósított meg. Munkássága a két világháború közötti művelődési tevékenység kiemelkedő értéke. Művelődéspolitikája emberi, művészi és világnézeti szempontból is követhető példa.

#### JEGYZETEK

- [1] DIENES LÁSZLÓ: Az erdélyi magyar könyvtermelés hat évi mérlege. Korunk, 1926. 157—159. p.
- [2] SILBERMANN JENŐ: Az elektromos sugárzási elmélet technikai eredményei. Korunk, 1926. 804—807. p.
- [3] HALÁSZ SÁNDOR: Miért kilátástalan az erdélyi könyvkiadás, Korunk, 1927. 551—555. p.
- [4] MOHOLY-NAGY LŐSZLÓNAK a Korunkban megjelent cikkeiből a következőket említjük: Az ember és háza. 1929. 298—299. p. A szelet embertől az egész emberig. 1930. 81—86. p. Az új film problémái. 1930. 712—719. p. Festészet és fényképészet. 1932. 104—105. p. Új filmkísérletek. 1933. 231—237. p. A festéktől a fényig 1933. 751—753. p. A fotográfia: napjaink objektív látási formája. 1933. 911—913. p. A képtől a fényarchitektúráig. 1935. 453—462. p. Hangosfilm-szinesfilm: és azután? 1935. 855—857. p. A színfényképezés felé. 1936. 1014—1017. p. Itt jegyezzük meg, hogy Moholy-Nagy és a Korunk kapcsolatát részletesen tárgyalja KÁNTOR LAJOS a Valóság 1976. 12. számában és a Kép, világkép c. könyvében (Kriterion, 1977. 66—78. p.)
- [5] NEUDÖRFER LAJOS: A fotográfia korunk művészete. Korunk, 1929. 605—609. p.
- [6] HÁY GYULA: Fénykép és reklám. Korunk, 1930. 758—759. p.
- [7] GAÁL GÁBOR (Bolyai Zoltán): Számok az erdélyi magyarságról. Korunk, 1931. 833—836. p. (Gaál sokféle álnéven dolgozott a lapban. Leánya, Gál Anna 14 álnévet sorolt fel (19: 274),

- megjegyezve, hogy valószínűleg még mindig nem sikerült Gaál minden álnévét és szignóját azonosítani.)
- [8] GAÁL GÁBOR: Németh László és Kurátor Zsófi. *Korunk*, 1936. 262—264. p.
  - [9] GAÁL GÁBOR: A „Tanú”-tól a „Bűn”-ig. *Korunk*, 1937. 372—375. p.
  - [10] GAÁL GÁBOR: Németh László új regénye. *Kocsik szeptemberben*. *Korunk*, 1938. 478. p.
  - [11] JORDÁKY LAJOS: A cluji ipari munkásság. *Korunk*, 1938. 244—247. p.
  - [12] Cz. A.: Egy erdélyi város könyvszükséglete. *Korunk*, 1940. 165—166. p.
  - [13] TÓTH SÁNDOR: Adalékok a *Korunk* történetéhez. *Forradalmi magyar irodalom. Tanulmányok a magyar szocialista irodalom történetéből*. Szerk.: Szabolcsi Miklós és Illés László, Bp. 1963. 244. p.
  - [14] GAÁL GÁBOR: Válogatott írások I. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest, 1964.
  - [15] GAÁL GÁBOR: Válogatott írások II. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest, 1965.
  - [16] FÁBRY ZOLTÁN: A koronatanú. Tiszatáj, 1965. 9. sz.
  - [17] A magyar irodalom története. 6. köt. Bp. 1966. 967—970. p.
  - [18] GAÁL GÁBOR: Válogatott írások III. *Kriterion*, Bukarest, 1971.
  - [19] TÓTH SÁNDOR: G. G. Tanulmány Gaál Gáborról, a *Korunk* szerkesztőjéről. Bukarest, *Kriterion*, 1971.
  - [20] JORDÁKY LAJOS: Illyés Gyula és a régi *Korunk*. A szocialista irodalom útján. Bp. 1973.
  - [21] E. FEHÉR PÁL: Gaál Gábor taktikája. *Népszabadság*, 1974. márc. 20.
  - [22] GAÁL GÁBOR: *Levelek*. Bukarest, *Kriterion*, 1975.
  - [23] *Korunk* évkönyv, 1976. Kolozsvár—Napoca. 1976.
  - [24] A *Korunk*. Szerkesztette Gaál Gábor. *Antológia*. Bp. 1976.
  - [25] KÁNTOR LAJOS: Képek és gondolatok. *Korunk-galéria*. Kolozsvár—Napoca, 1976.
  - [26] POMOGÁTS BÉLA: A *Korunk* fél századáról. *Magyar Hírlap*, 1976. ápr. 18.
  - [27] RUFFY PÉTER: Az esték Gaál Gáborá. *Magyar Nemzet*, 1976. ápr. 18.
  - [28] E. FEHÉR PÁL: A *Korunk* legendája és valósága. *Népszabadság*, 1976. ápr. 25.
  - [29] BESSENYEI GYÖRGY: Ötven éve indult a *Korunk*. *Népszava*, 1976. máj. 15.
  - [30] HERÉDI GUSZTÁV: *Korunk-idéző*. *Igaz Szó*. (Marosvásárhely) 1976. 6. sz.
  - [31] SZILÁGYI JÚLIA: Feladók Gaál Gábor. *Korunk*, 1976. 7. sz.
  - [32] GREZSA FERENC: Gaál Gábor és Németh László. Tiszatáj, 1976. 11. sz.
  - [33] KÁNTOR LAJOS: Kép, világkép. *Kriterion*, Bukarest, 1977.

## DIE BILDUNGSPOLITISCHEN GEDANKEN DES GÁBOR GAÁL

KATALIN LACZÓ

Im ersten Teil der Studie (Wissenschaftliche Mitteilungen, 1978) wurden die bildungstheoretischen Gedanken Gaáls analysiert. Die Fortsetzung davon ist die Bewertung von Gaál und „*Korunk*“ (Unsere Epoche, unser Zeitalter) aus bildungs politischer-Sicht.

Die ganze Existenz des „*Korunk*“ war eine bildungspolitische Tat. Eine doppelte Forderung kennzeichnete die schriftstellerische Konzeption Gaál's: der Anspruch auf ideelle Reinheit und künstlerische Gestaltung. Deshalb nahm er betont Stellung in der Frage Parteilichkeit des Blattes, und dies erschien gleichzeitig mit dem Gedanken der Volksfront und dem Prinzip der Kontinuität.

In der Zeitung „*Korunk*“ hatte sich bereits anfangs der dreissiger Jahre der Gedanke ein e geistigen Volksfront abgezeichnet. Zu seiner Verwirklichung suchte Gaál Verbündete und es gelang ihm, eine hervorragende Autoren-Garde zu gewinnen.

Das Wirken Gábor Gaáls ist ein hervorragender Wert der Bildungstätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Seine Bildungspolitik war ein Beispiel, dem zu folgen von humanem, künstlerischem und weltanschaulichem Gesichtspunkt gleichermassen empfehlenswert ist.

## КУЛЬТУРНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ГАБОРА ГАЛА

КАТАЛИН ЛАЦО

В первой части нашей работа (см.: *Tudományos Közlemények* 1978) мы подвергли анализу культурно-теоретические идеи Габора Гала. Настоящая работа является продолжением анализа культурно-политических мыслей Габора Гала и отражения их в журнале «*Корунк*».

Все существование журнала «Корунк» являлось культурно-политическим фактом. Редакторская концепция Габора Гала отличалась двумя требованиями: требованием идейной чистоты и художественного воплощения. Именно поэтому журнал стойко защищал вопросы партийности и вместе с тем и идеи народного фронта и принципа преемственности.

На страницах журнала «Корунк» мысль об идейном народном фронте была сформулирована еще в 30-ые годы. Для осуществления этой мысли Гал искал союзников и нашёл в лице выдающихся деятелей культуры и искусства, сотрудничавших в журнале.

Деятельность Габора Гала имеет огромное значение в культурной жизни страны между двумя мировыми войнами. Его деятельность в области культурной политики является примером, достойным подражания с точки зрения преданности искусству, гуманности и идейной убежденности.



## MEGJEGYZÉSEK A TÁRSADALMI LÉT ÉS A TÁRSADALMI TUDAT DIALEKTIKÁJÁNAK KÉRDÉSÉHEZ

MAYER GYULA

A társadalom bonyolult, sokoldalú és változatos összetevői alapvetően két nagy témakörben: a társadalmi lét, illetve a társadalmi tudat területén vizsgálhatók. A társadalmi lét és a társadalmi tudat a történelmi materializmus legátfogóbb kategóriái, amelyek a társadalom egészében megtalálható és megkülönböztethető anyagi és szellemi oldalak jelölésére szolgálnak. A filozófia alapkérdése a társadalomra vonatkoztatva a lét és a tudat általános kategóriák analógiájára bennük konkretizálódik. Fő értelmük abban van, hogy kifejezik az egységes emberi tevékenység elsődleges és másodlagos mozzanatait. Ezek a kategóriák elvonatkoztatások a konkrét társadalmi valóságtól, a társadalmi jelenségek óriási számától, az emberi gyakorlat konkrét megnyilvánulásaitól.

A társadalmi lét és a társadalmi tudat fogalmát Marx és Engels alkották és honosították meg a társadalomtudományban, amikor a társadalom életének bonyolult jelenségeiben feltárták az objektív, az anyagi oldalt és annak meghatározó szerepét. Koruk idealista történetfelfogásával szemben, az ifjúhegelianusokkal vitázva fejtették ki véleményüket a társadalmi jelenségek meghatározóit illetően. Mint közös filozófiai művükben hangsúlyozzák: „Minden emberi történelem első előfeltétele természetesen eleven emberi egyének létezése... Ezeknek az egyéneknek első történelmi cselekedete, amely által megkülönböztetik magukat az állatoktól, nem az, hogy gondolkodznak, hanem, hogy létfenntartási eszközeiket termelni kezdik... Az embereket az állatoktól megkülönböztethetjük a tudattal, a vallással, vagy amivel akarjuk, ők maguk akkor kezdik magukat az állatoktól megkülönböztetni, amikor termelni kezdik létfenntartási eszközeiket... Azzal, hogy létfenntartási eszközeiket termelik, az emberek közvetve magát az anyagi életüket termelik. Az eszméknek, képzeteknek, a tudatnak a termelése először is közvetlenül bele van szöve az emberek anyagi tevékenységébe és anyagi érintkezésébe, a valóságos élet nyelvébe.” [1]

Minden gondolkodó számára elfogadható tény, hogy a társadalomban tudattal rendelkező emberek cselekszenek, s hogy valamennyi társadalmi folyamatnak van tudati oldala is. De egyetlen társadalmi folyamat sem korlátozható csak a tudati részre. Minden esetben az anyagi, az objektív része az alapvető, amely meghatározza a tudati, a szubjektív oldalt. „Az emberek fejében levő ködképződmények is az ő anyagi, empirikusan megállapítható és anyagi előfeltételekben kötött életfolyamatuk szükségszerű párlatai... Nem a tudat határozza meg az életet, hanem az élet határozza meg a tudatot.” — írták a történelmi materializmus megalkotói. [2]

A társadalmi lét, az anyagi, az objektív oldal a társadalom életének fenntartásához és továbbfejlődéséhez szükséges anyagi javakat, s az ezek előállításához nélkülözhetetlen termelést jelenti. A filozófiai irodalomban vita folyik arról, mi tartozik bele ebbe a fogalomba. Egyes felfogások szerint a társadalmi lét azonos a társadalom gazdasági rendjével, a vagyis a termelőerők és a termelési viszonyok összességével.

Más elképzelések szerint a társadalmi lét csupán a termelési viszonyokat foglalja magába. Mindazokat a viszonyokat, amelyek a társadalmi tudattól függetlenül jönnek létre és csak visszatükröződnek a tudatban. Megint más elképzelés szerint — többek között Gak, Gleserman, Uledov véleménye — a társadalmi léthez a gazdasági élet mellett a társadalmat alkotó nemzetek, osztályok és családok is hozzátartoznak. Pedig annak idején Marx és Engels eléggé egyértelműen és közérthetően fogalmaztak, amikor megállapították: „Az embereknek ahhoz, hogy történelmet csinálhassanak, meg kell élniök. Az élethez azonban evés és ivás, lakás, ruházat és még egy és más szükséges. Az első történelmi tett tehát e szükségletek kielégítésére szolgáló eszközök előállítása, magának az anyagi életnek a termelése, márpedig ez olyan történelmi tett, minden történelemnek olyan előfeltétele, amelyet még ma is mint évezredekkel ezelőtt naponként és óránként teljesíteni kell, hogy az ember egyáltalán életben maradjon.” [3]

Minden másnak, a társadalom egyéb létfeltételeinek alapja az anyagi javak termelése. Ez önmagában is bonyolult, a társadalom fejlődésével állandóan változó, gazdagodó folyamat. De még a legegyszerűbb mozzanata is összetett. „Az élet termelése, mind a saját életé a munkában, mind az idegen életé a nemzésben most már azonnal kettős viszonyként jelenik meg, egyfelől természeti, másfelől társadalmi viszonyként. Társadalmiként abban az értelemben, hogy ezen több egyén együttműködését értjük, egyre megy, hogy az milyen feltételek között, milyen módon és milyen célból történik. Ebből következik, hogy egy meghatározott termelési mód, vagy ipari fejlődési fok mindig az együttműködés meghatározott módjával, vagy meghatározott fejlődési fokkal jár együtt, és az együttműködésnek ez a módja maga is termelőerő, hogy az emberek számára hozzáférhető termelőerők mennyisége szabja meg a társadalmi állapotot, tehát az emberiség történetét mindig az ipar és a csere történetével összefüggésben kell tanulmányozni és feldolgozni.” [4]

A társadalmi lét tehát a társadalom életének objektív, anyagi oldalát jelenti, amelynek alapvető eleme az anyagi élet termelése és újratermelése. Ebben döntő szerepe a létfenntartási eszközök termelésének van. Ez a tudattól függetlenül, a maga objektív törvényei szerint fejlődik. Az objektív fejlődés nem azt jelenti, hogy a termelés tudatos emberi lények létezésétől és tevékenységétől függetlenül megy végbe, hanem azt, hogy nem emberek által előre megtervezett módon és formában. Mint erre Lenin is rámutatott: „Az emberek, mikor érintkezésbe lépnek egymással, egyetlen valamelyest is bonyolult társadalmi alakulatban sincsenek tudatában ... annak, hogy milyen társadalmi viszonyok alakulnak ki ebből az érintkezésből, milyen törvények szerint fejlődnek ezek a viszonyok... Az ember él és gazdálkodik, gyermeket szül, termékeket termel s ezeket kicseréli: ebből az események szükségszerű láncolata alakul ki, az ember társadalmi tudatától független fejlődés láncolata, melyet ez a tudat sohasem foghat át teljesen.” [5]

A társadalmi fejlődés objektív volta, a társadalom anyagi oldalának elsődlegesége akkor is megmarad, ha az emberek termelési tevékenysége tudatossá, tervszerűvé válik, amikor a szubjektum szerepe megnövekszik a társadalom életében. Hiszen a több évezredes emberi történelem folyamán magának az embernek a történelemformáló szerepe számtalanszor megnyilvánult, sok esetben el is túlozták a személyiség jelentőségét. Ugyanakkor az eddigi legfejlettebb társadalmi formációnak, a szocializmusnak is vannak objektív fejlődési törvényei, amelyek megsértése vagy fel nem ismerése súlyos következményekhez vezethet. A majdan létrejövő osztály nélküli társadalomra is vonatkoztatható Engels megállapítása: „Az emberek maguk csinálják történelmüket, csak hogy adott, őket meghatározó környezetben, készen talált tényleges viszonyok alapján, melyek között végső fokon mégiscsak a gazdaságiak a

döntők, bármennyire befolyásolja is őket a többi, politikai és ideológiai viszony.” [6]

A társadalmi termelés minden szintjén az anyagi javak voltak és lesznek a meghatározóak az emberiség életében. Az anyagi termékekben az ember anyagi tevékenysége tárgyasul meg. Ezek az ember által előállított, átalakított termékek anyagként, az emberi tudattól független objektív realitásként léteznek, hasonlóan az embert körülvevő természethez. De míg a természeti anyag minden tekintetben, abszolút értelemben független a tudattól, a társadalmi anyag nem minden tekintetben, csak viszonylagosan. Ha elismerjük azt, hogy a társadalom tudatos emberi tevékenység színtere és terméke, hogy az emberek a maguk drámájának szerzői és egyben szereplői, úgy „azt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy ugyanakkor az az ember által átalakított természeti anyag, a humanizált természet is.” [7] Az objektív és a szubjektív elemek itt összekapcsolódnak, részlegesen fedik egymást. Tág értelemben a természettel szemben szubjektum az egész társadalmi ember — a maga létével és tudatával —, de a társadalmi anyagot előállító munkafolyamatnak is megvannak a szubjektív (az ember mint munkaerő) és objektív (a munka tárgya és eszköze) oldalai. A termelés minden mozzanatában jelen van az objektív és a szubjektív rész. Még a legegyszerűbb termelés is több mozzanatot tartalmaz, mint erre Marx figyelmeztet: „A munkafolyamat egyszerű mozzanatai: a célszerű tevékenység- vagyis maga a munka, a munka tárgya és a munka eszköze. A föld (amely gazdaságilag a vizet is magában foglalja) úgy, ahogyan az embert eredetileg élelemmel, kész létfenntartási eszközökkel látja el, az ember közreműködése nélkül készen megvan, mint az emberi munka általános tárgya. Mindazok a dolgok, amelyeket a munka csak elszakít a föld egésszel való közvetlen összefüggésüktől, a természetben talált munkatárgyak. Ilyen a hal, amelyet elválasztanak éltető elemétől a víztől és kihalásznak, ilyen az őserdőben kidöntött fa, az érből kifejtett érc... A munkaeszköz olyan dolog, vagy olyan dolgoknak az összessége, amelyeket a munkás önmaga és a munkatárgy közé iktat, s melyek e tárgyra ható tevékenységének vezető közegül szolgálnak.” [8] Így már a legkezdetlegesebb termelési mozzanatokban is együtt szerepel az objektív és a szubjektív elem. A vízben uszkáló hal mint objektum létezik. Mihelyt az ember bármilyen módon és eszközzel, akár pusztá kézzel is megfogja, ebben a mozzanatban már szükségszerűen benne van a szubjektum, maga a biológiai igényeit kielégíteni kívánó, bizonyos szinten gondolkodó ember.

A termelési tevékenységben szerepet játszó tényezők mindegyike: a munkát végző ember, a munka tárgya és a munka eszköze egyaránt a társadalmi lét körébe tartozik, függetlenül attól, milyen társadalmi, gazdasági alakulatban vizsgáljuk, s mennyire primitív vagy bonyolult a termelés. Azonban maga az ember, a legmagasabbrendűen szervezett anyagnak a birtokosa, sajátos lényegéből adódóan nem csupán anyagi, hanem szellemi lény is. Minthogy az ember képes a természet és a társadalom anyagi tényezőinek, viszonyainak és önmagának a megismerésére, a természeti és a társadalmi lét visszatükrözésére és átalakítására, az emberi közösség alkotta társadalom nem csupán anyagi, hanem szellemi is. A társadalomban elszakíthatatlan egységet alkot az anyagi és a szellemi, a társadalmi lét és a társadalmi tudat. A természet és a társadalom közötti leglényegesebb különbség éppen az, hogy a természet létezett, létezik és egy esetleges emberi végpusztulás esetén létezni fog a jövőben is tudat nélkül, a társadalomban viszont a lét és a tudat együtt keletkezett és csak dialektikus egységben létezhet. Nincs lét nélküli tudat és tudat nélküli társadalom.

A társadalmi lét és a társadalmi tudat együttes keletkezésére vonatkozóan Szemjonov a következőket írja: „A társadalmi lét és a társadalmi tudat keletkezésének folyamata az állati individualizmus megfékezésének folyamata... A nemzetiégi tár-

sadalom társadalmi létének és társadalmi tudatának keletkezési folyamata magának a társadalmi létnek és társadalmi tudatnak, mint olyannak a keletkezési folyamata.” [9]

Az állatvilágból fokozatosan kiváló ősembernek éppen az volt az egyik jellemzője, hogy miközben létfenntartási eszközeit termelni kezdte, egyúttal gondolatai is keletkeztek. Létének tudatára ébredt, tudatosan kereste megélhetésének, fennmaradásának lehetőségeit. Hosszan tartó folyamat eredménye volt ez, de ugyanakkor az emberi nem kialakulása egyúttal az emberi társadalom kialakulását is jelentette. A természet mostoha körülményei között csakis csoportosan volt képes megmaradni és fejlődni az ember. A társadalom kialakulását az őshorda állapota előzte meg, amelynek még nem jellemzője a tudatosság. Emberi társadalomról csak a termelés megkezdése, a tudatosság kialakulása folyamatától beszélhetünk. S ezt konkrét formációk egymásutánja jellemzi. Mint ahogy Szemjonov hangsúlyozza: „Az emberi társadalom mindig történelmileg meghatározott konkrét formában létezik. Az emberi társadalom létezési formái történeti fejlődésének fokozatai a társadalmi-gazdasági alakulatok. A társadalmi-gazdasági alakulatok a kész emberi társadalom létezési formái.” [10] Az emberré válás folyamán tehát együtt keletkezett, alakult, fejlődött a társadalmi lét és a társadalmi tudat.

A marxista filozófusok az emberek gondolatait nem tekintik az anyag passzív származékának, „kiválasztódásának”, mint a vulgármaterialisták. Az emberek szellemi fejlődése törvényszerű, amelynek biztosítéka az anyagi termelés, a társadalmi lét. Mint ahogy a klasszikusok megállapították: „A tudat — már eleve társadalmi termék és az is marad, ameddig emberek egyáltalán léteznek. A tudat eleinte természetesen csupán a legközelebbi érzéki környezetről való tudat és a maga tudatára ébredő egyénen kívüli más személyekkel és dolgokkal való korlátolt összefüggés tudata; egyidejűleg tudata a természetnek, amely kezdetben teljesen idegen, mindenható és megtámadhatatlan hatalomként lép szembe az emberekkel, amelyhez az emberek teljesen állati módon viszonyulnak, amely félelmet ébreszt bennük, mint az állatban, és ily módon a természetnek tisztán állati tudata (természetvallás) — éppen azért, mert a természet még alig ment át történelmi módosításon; másrészt megvan annak a szükségszerűségnek a tudata, hogy a környező egyénnel kapcsolatba kell lépni, annak a tudatnak a kezdete, hogy az ember egyáltalában társadalomban él.” [11]

Ahogy a társadalom anyagi élete egyre gazdagodott, térben és időben kiszélesedett, egyre bővült a tudati tényezők köre és szerepe is. De minden esetben és minden korban alapvetően az anyagi javak termelése határozta meg a tudat fejlődését. A tudat magát a gazdagodó létet tükrözte és tükrözi vissza. Az eszméket, gondolatokat nem valami felsőbbrendű lény sugallata adta az embernek, hanem ezek a társadalmi együttélés szükségszerű termékei. Marx szavaival: „Ugyanazok az emberek, akik a társadalmi viszonyokat anyagi termelési tevékenységüknek megfelelően létrehozzák, termelik társadalmi viszonyaiknak megfelelően az elveket, az eszméket, a kategóriákat is. Így ezek az eszmék, ezek a kategóriák éppoly kevésbé örökök, mint azok a viszonyok, amelyeket kifejeznek. Ezek történelmi és átmeneti termékek. A termelőerőkben a növekedésnek, a társadalmi viszonyokban a rombolásnak, az eszmékben az alakulásnak állandó mozgása megy végbe.” [12]

Ez a szakadatlan változás, az anyagi és az eszmei oldal folyamatos és kölcsönös gazdagodása méginkább kiemeli a társadalmi tudat másodlagosságát, meghatározottságát. Világossá teszi, hogy a társadalmi tudat csupán a társadalmi lét tükörképe. Ez a tükörkép, az eszmei nem egyéb, mint az emberi fejbe átültetett anyagi. Az emberek társadalmi tevékenységét, termelési és egyéb kapcsolatait tükrözi. A va-



lóságról alkotott képük azonban sohasem teljes. Maga az objektív valóság — így a társadalmi valóság is — sokkal többet tartalmaz, mint annak eszmei, tudatbeli tükörképe. Ugyanakkor bizonyos eszmék, tükörképek anyagi eredetijét nem találjuk meg a valóságban. Az ember megismerőképeségének színvonalától, a társadalom fejlettségi szintjétől és az egyén osztályhelyzetétől is függ, hogy „a társadalmi lét mint forrás és indíték mennyire alakít ki pontos képet az emberek fejében a valóságos viszonyaikról.” [13]

A megismerés nem passzív folyamat, nem a fizikai értelemben vett pontos tükrözés, hanem az emberi tudat egyik oldala, sajátos, aktív tevékenység. Ennek az anyagi tükrözésnek jellemzője, hogy nem meríti ki az egész emberi tudatot, az ember lelki szubjektivitásának egész dialektikáját. Az eszmei nemcsak az emberi fejbe áttett, hanem ott át is alakított anyagi. A tudat másodlagossága abban van, hogy a fantázia, vagy alkotó tevékenység termékei sem a semmiből keletkeztek, ezeknek is megvan az alapjuk a tudaton kívüli világban, az objektív valóságban. „Még a különféle fantasztikus képzetek — például a vallás és a mitológia fogalmai — is a valóságban nyerik a tudatban megjelenő tartalmukat és formájukat. A különböző korok istenei nem léteztek ugyan a valóságban, de gondolati képük minden eleme az anyagi világból származik. A szentképeken az isten a leggyakrabban az ember képében, vagy az ember életével szoros kapcsolatban levő élőlény formájában jelenik meg. Tulajdonságai — az ember idealizált tulajdonságai. Egyetlen eleme sincs az istenfogalomnak, amely ne az ember világából, — az ember tudatától függetlenül létező valóságból — származna. Ez egyformán érvényes minden fogalomra, minden képzetre, a gondolkodás valamennyi formájára és elemére. Nemcsak azok a gondolatok származnak az anyagi világból, amelyek hűen tükrözik a valóság természetét, hanem azok is, amelyek eltorzítják és meghamisítják azt. Az emberi tudat egyetlen kizárólagos forrása tehát a reálisan létező anyagi világ.” [14] Mindez egyértelműen érvényes a társadalmi lét és a társadalmi tudat kapcsolatára, a társadalmi tudat tartalmára is. A társadalmi tudat mint a társadalmi lét tükröződése sem fedi teljesen a fizikai értelemben vett tükrözés fogalmát. A tükrözés tárgya itt a társadalom anyagi oldala, a társadalmi lét, de a társadalmi tudat nem csak ezt adja vissza, nem csak ezt tartalmazza. A társadalmi tudatban társadalmi érdekek és helyzetek, emberek, csoportok közötti kapcsolatok is tükröződnek. A társadalmi lét nemcsak összefüggő nézetek és tanítások, tehát ideológiai kategóriák formájában, tükröződik hanem az emberek mindennapi gondolkodásában, érzelmeiben, szokásaiban is. A társadalmi tudatnak ezt a részét társadalompszichológiának nevezzük. „A társadalompszichológia egyik megjelenési formája, — amely a hagyomány kialakulásában játszik fontos szerepet — a közvélemény... A közvélemény teremti meg és védelmezi a különböző társadalmi intézmények, szervezetek és az egyes személyiségek erkölcsi tekintélyét.” — állapítja meg Uledov. [15] Mind a közvélemény, mind a hagyományok rendkívül nagy jelentőséggel bírnak az emberek magatartásának irányításában. Az egyes ember általában úgy viselkedik, úgy vélekedik a világról és önmagáról, mint az a közösség, amelyben él. Az adott társadalmi közeg elvárásainak ismerete szükséges az egyén számára és ösztönzőül szolgál a tudatos magatartás kialakításához. A hagyományok viszonylag nagyobb önállósággal rendelkeznek, mint a közvélemény, kevésbé kötődnek a társadalom konkrét fejlődési stádiumához, sok esetben nem az adott társadalmi lét tükröződése. Mint Uledov megállapítja: „Ha az emberek a hagyományokat követik, alkalmazkodnak a társadalmilag elismert tekintélyekhez és éppen ezzel nem sokat törődnek a hagyomány eredetével és azzal sem, hogy a követett hagyományok a jelenkor követelményeivel összhangban vannak-e, vagy sem. A hagyományokat azért ápolják, mert megszokták, hozzászoktak ahhoz, hogy kövessék.” [16]

A közvéleménynek és a haladó hagyományoknak nagy szerepe lehet a szocialista országokban is az egységes társadalmi normák, szokások kialakításában, a régi szokások elhagyásában, régi formák új tartalommal való megtöltésében. Mindegyikre jellemző, hogy a társadalmi tudat különböző területein megtalálhatók, mindenütt hatást gyakorolnak a felnővekvő nemzedékekre és az adott közösségbe máshonnan bekerült felnőttekre egyaránt. Nincs külön visszatükröző formájuk, de hasonló akarati, értelmi és érzelmi tartalmuk van, mint a társadalmi tudat egyes formáinak. A közvélemény általában rövidebb életű, mint a hagyományok. Wollgast szerint: „A közvélemény és a hagyományok közötti különbséget úgy tekinthetjük, mint az ember szellemi életének jelene és múltja közötti különbséget. A közvélemény tartalma az, ami az embert a jelenben irányítja, azok a feladatok, amelyeket az ember napról napra — éppen a társadalom elvárásai alapján — megold. A hagyományok pedig maradványok, a szellemi élet múltjának lecsapódásai.” [17] A közvélemény nagyobb mértékben tudati, mint a hagyomány és főként erkölcsi természetű. Elsősorban az embernek a társadalom tagjaihoz való viszonyát, az egyes emberekkel szemben támasztott társadalmi igényeket, követelményeket fogalmazza meg.

Amikor a társadalmi tudatról a szó tágabb értelmében beszélünk, és annak fejlesztését, átalakítását tűzzük ki célul, nem szorítkozhatunk csupán az ideológiai formákra, a jogra, erkölcsre, politikára, művészetre, tudományra, filozófiára, vallásra, hanem figyelembe kell venni a társadalompszichológiát is. Számításba kell venni az emberek egész gondolkodásának, szemléletének, érzelmeinek, szokásainak, hagyományainak egész rendszerét.

Az ideológia és a társadalompszichológia között természetes kölcsönhatás van. Ez a kölcsönhatás egy meghatározott gazdasági, politikai, kulturális alapon érvényesül. Vagyis az egymásra ható társadalmi kapcsolatok, viszonyok, tevékenységi formák a szellemi képződmények kölcsönös kapcsolatát is meghatározzák. Wollgast értelmezése szerint: „Az ideológia és a társadalompszichológia kölcsönhatásának hátterében mindig az embernek az eszmék és nézetek kialakítására irányuló szellemi gyakorlati tevékenysége áll. Ez a tevékenység egyúttal az eszméknek és nézeteknek a tömegek tudatába való bevitelére és a társadalompszichológia kialakítására irányul.” [18]

Bizonyos értelmi belátás előbb-utóbb az érzelmi szférát is módosítja, a korábbi szokásokat elhagyatja, új hagyományokat alakít ki. De bizonyos új szokások, a közvélemény ereje az ember ideológiai tudatát is gazdagítja, alakítja. A társadalmi aktivitáshoz, a közéleti tevékenységhez szoktatott gyermek felnőtt korában tudatosan tevékenykedik a társadalom érdekében. Az ideológia fejlesztésénél azonban nem szorítkozhatunk az ösztönösségre vagy az evidenciára. Tudatos munkával lehet és kell az emberek értelmére hatni.

Az egyes nézeteket és eszméket ideológusok fogalmazzák meg, akik tudatosan, vagy társadalmi helyzetüknél fogva meghatározott társadalmi csoportok, rétegek érdekeit fejezik ki. Minél inkább megegyeznek ezek az eszmék a társadalom tagjainak véleményével, s minél meggyőzőbben fogalmazzák meg ezeket és hozzák a tömegek tudomására, annál gyorsabban és annál nagyobb mértékben válnak a társadalmi tudat részévé. Az eszme, amennyiben a tömegeket megragadja, visszhangra lel a nép agyában, szívében, tettekre serkent, maga is „anyagi erővé válik”. Az adott társadalom vezető osztályai és ideológusai — ha felismerik ezt a lehetőséget — tudatosan irányíthatják, befolyásolhatják a társadalom millióinak gondolkodását, érzelmi életét, s ezen keresztül tetteit is. A történelem tanúsága szerint helyesen ismerte fel a két szellemóriás a következő gondolatokat: „Az uralkodó osztály gondolatai minden korszakban az uralkodó gondolatok, vagyis az az osztály, amely a társadalom ural-

kodó anyagi hatalma, az egyszersmind uralkodó szellemi hatalma is. Az az osztály, amely az anyagi termelés eszközeit kezében tartja, ezzel egyszersmind a szellemi termelés eszközei fölött is rendelkezik, úgyhogy ezzel egyszersmind azoknak a gondolatai, akik híján vannak a szellemi termelés eszközeinek, átlagban nekik vannak alávetve. Az uralkodó gondolatok nem egyebek, mint az uralkodó anyagi viszonyok eszmei kifejezése, a gondolatként megfogalmazott anyagi viszonyok; tehát éppen azoké a viszonyoké, amelyek az egyik osztályt uralkodóvá teszik, vagyis az osztály uralmának gondolatai. Az egyéneknek, akik az uralkodó osztályt alkotják, egyebek között tudatuk is van és ennél fogva gondolkodnak, amennyiben tehát, mint osztály uralkodnak és egy történelmi korszakot egész terjedelmében meghatároznak, magától értetődik, hogy ezt egész kiterjedésükben teszik, tehát egyebek között mint gondolkodók, mint gondolatok termelői is uralkodnak, koruk gondolatainak termelését és elosztását szabályozzák, hogy tehát gondolataik a korszak uralkodó gondolatai.” [19]

Korunk tényleges meghatározója ebből következően a modern munkásosztály tudományos világnézete és társadalomszemlélete.

### Az egyéni és a társadalmi tudat kérdései

A társadalmi tudat fogalmából következik, hogy az nem egynéhány ember gondolkodását, tudását, értelmi-érzelmi életét jelenti, hanem egy adott társadalom egészének ideológiai, pszichológiai gazdagságát fejezi ki. Ennek az egységes, az egész közösség eszmei világát magában foglaló társadalmi jellegű szellemi raktárnak a része a társadalmat alkotó egyének egyéni tudata. A tudatnak ez a két szférája dialektikus egységben van. Egyéni tudat nem létezik társadalmi tudat nélkül, ugyanakkor a társadalmi tudat egyéni tudatokban realizálódik. Minden egyéni tudat a szó széles értelmében társadalmi tudat is.

Az emberi tudat mint olyan, a maga egészében társadalmi termék. Nincs és nem is lehet társadalomtól független tudat. Nem érthetünk egyet azokkal a nézetekkel, amelyek az egyes ember tudati megnyilvánulásait a társadalmi tudattól elkülönítve, elszakítva, kizárólag az egyének biológiai, lelki alkatával magyarázzák. A legismertebb Freud elmélete, amely szerint az emberek pszichológiai életének alapja és magyarázata a szervezet fiziológiai folyamataiban, a tudatalatti ösztönökben, az élet és a halál, a szerelem és a gyűlölet ösztöneiben van. Ugyancsak vitába szállunk az amerikai pragmatista filozófia megteremtőjének, Dewey-nak a nézeteivel is, aki tagadja a társadalom és az iskola tudatformáló szerepét, és az ifjúság nevelését a született ösztönök és készségek felszabadítására korlátozza. Az intuícióelmélet tanítása is ellenkezik a józan ésszel, a marxista ismeretelmélet felfogásával. E szerint csupán elmélkedésre, elmélyülésre van szükség, a belső hangra kell figyelnie az egyénnek, hiszen csak önmagából merítheti ismereteit.

A marxista filozófia az emberi társadalom anyagi meghatározottságát vallva, az emberi tudat társadalmi jellegét hangsúlyozza, azt, hogy minden egyéni tudatnak alapvetően közösségi tartalma van, az egyéni tudatot akkor érthetjük meg teljesen, ha elsősorban társadalmi szempontból vizsgáljuk. A különböző tudományok kiemelkedő művelői, a feltalálók, a művészek, a filozófusok és általában a történelem jelentős egyéni tudattal rendelkező személyiségei is a saját koruk, valamint a megelőző évszázadok, évezredek társadalmi tudatára alapozva fogalmazták meg és fejtették ki saját nézeteiket. Arisztotelesz például úgy válhatott az ókori Görögország legjelentősebb filozófusává, hogy összegezte mindazokat a filozófiai ismerete-

ket, amelyek a saját kora társadalmi tudatában megtalálhatók voltak. Marx és Engels is úgy lehettek a modern kor legkiemelkedőbb filozófiai gondolkodóivá, hogy áttanulmányozták, rendszereztek mindazokat az elméleteket, nézeteket, eszméket, amelyeket a megelőző korok kiemelkedő személyiségei megfogalmaztak. Azon az alapon dolgozták ki saját elméletüket. A reneszánsz kor kiemelkedő művészei saját koruk társadalmi tudatának megismerésén túl az ókori világ kultúráját is tanulmányozták.

Az egyéni tudat megértéséhez szükséges és hasznos a társadalmi tudat törvényszerűségeinek vizsgálata. A társadalmi tudat ismeretében könnyebben megérthető és megmagyarázható még a „bogarás különcök” gondolkodása és érzélemlvilága is. Önmagában, a társadalom élő és különböző alkotásokba zárt tudatától függetlenül egyetlen kiemelkedő egyéni tudat sem alakult ki. Viszont jelentős azoknak a személyiségeknek a száma, akik első fellépésükkor, művészi, irodalmi alkotásaikban, politikai és egyéb ideológiai fejtegetéseikben a már meglevő formákat, ismert motívumokat alkalmazták. Csak önfejlődésük során tettek szert egyéni színekre, hangokra, formákra, érzelmekre és gondolatokra.

A társadalmi és az egyéni tudat közötti összekötő mozzanatok hangsúlyozásával azonban nem tagadjuk az egyéni tudat létét, jelentőségét, csupán érzékeltetni kívánjuk a kettő közötti viszonyt. A társadalmi tudatot milliók formálják, nemzedékek egész sora alakítja, gazdagítja. Ennélfogva a társadalmi tudat mélyebben és átfogóbban tükrözi a társadalmi viszonyokat, mint akár három kiemelkedő személyiség egyéni tudata. A társadalmi tudat az egyének tudatának általános, közös, jellemző vonásait foglalja magába, míg az egyes emberek egymástól eltérő életkörülményei, szokásai, hajlamai, ízlései, adottságai az egyéni tudatokban tükröződnek. Az egyéni tudat részben szegényebb, részben gazdagabb a társadalmi tudatnál. Szegényebb annyiban, amennyiben az egyes emberek — még a világhírű tudósok, művészek, politikusok sem kivételek — nem képesek átfogni mindazokat az ismereteket, amelyekkel koruk társadalmának egésze rendelkezik. Egyéni ismereteit mindenki a közös, társadalmi „szellemi éléskamrából” meríti, még ha saját tapasztalatai, kísérletei, megfigyelései alapján módosítja, gazdagítja is később ezt a közösségi tudatot. Ez a gazdagítás azonban csak visszahatás a meghatározó, az indítást jelentő társadalmi tudatra. Még akkor is, ha figyelembe vesszük, hogy az egyén tudatában nemcsak az illető egyén társadalmi feltételei tükröződnek. Előző korok gondolatai, egyénileg átélt élmények is szerepelhetnek az egyén tudatában. Az egyén tudata függ szervezeteinek állapotától, különféle biológiai-fiziológiai, a társadalom szempontjából véletlen tényezőktől is. Olyan tartalma is van az egyén tudatának, amelynek forrását hiába keresnénk bármely kor társadalmi tudatában. Olyan gondolatok, érzelmek, amelyekkel csak az adott konkrét egyén rendelkezik. Ennyiben gazdagabb a társadalmi tudatnál. A társadalmi tudathoz ebből csak az kapcsolódik, ami a társadalmi létet, az egyén társadalmi feltételeit tükrözi. Az egyéni tudatban megfogalmazott gondolatok, az egyén pszichológiájában kialakult érzelmek csak akkor válhatnak a társadalmi tudat részévé, ha nyilvánosságra kerülnek, ha szóban vagy írásban, művészi alkotásban vagy egyéb formában kapcsolódnak a társadalom szellemi életéhez. Ilyen esetben az egyéni tudat gazdagítja a társadalmi tudatot.

A társadalmi tudat nem tekinthető az egyéni tudatok mechanikus összegezésének. A két tudategység között az egész és a rész viszonya áll fenn. A társadalmi tudat, mint egész tartalmazza részként az egyéni tudatot. A résznek — bár vannak külön, csak rá jellemző specifikus törvényszerűségei — az egészszel szemben alárendelt szerepe van. Az egész mindig több, mint részeinek egyszerű összegzése, egy sajátos totalitás. A részből nem lehet egyértelműen az egészre következtetni. Az egyéni tudati elemek puszta összegezéséből nem lehet megérteni a társadalmi tudatot. Az egyéni

tudatot lehet és kell a társadalmi tudatból — a részt az egészből — levezetni. A társadalmi tudat jellemzőit nem lehet az egyéni tudatok fejlődésének törvényszerűségeire, a pszichológia törvényszerűségeire redukálni. A társadalmi tudat fejlődésének megvannak a saját törvényszerűségei, amelyek részben általánosak, — az egész társadalmi tudatra vonatkozóan — részben az egyes konkrét tudatformákra vonatkozó specifikus törvényszerűségek. A társadalmi tudat különböző formái és elemei számos áttételen keresztül jutnak el az egyének tudatához. Ilyen áttételező láncszem lehet az osztály, a nemzet, a család, a baráti környezet, az iskola, a tömegkommunikációs eszközök sokasága, a könyv, a különböző művészi alkotások stb. Az áttételező láncszemek hatására az egyéni tudatok részleteikben vagy egészükben is eltérhetnek a társadalmi tudat általánosan ismert, elfogadott jelenségeitől. Ez az egyén értelmi képességeitől, temperamentumától, egészségi állapotától, érzelmi gazdagságától is függ. Ugyanaz a társadalmi jelenség vagy tudati hatás más és más reakciót vált ki az egyes emberekből, sőt ugyanabból az egyénből is, ha a jelenség vagy hatás eltérő szituációkban jelentkezik. Gyakran előfordul, hogy az egyes egyének gondolkodásmódja, világnézete gyökeresen különbözik a kortársak, sorstársak általános, az adott osztály tagjaira jellemző tudatától. Számos gondolkodó véleménye eltér osztálya közös véleményétől. Volt arisztokraták lettek a polgárság érdekeinek szószólóivá, s polgárok a munkásosztály ügyének felismerőivé, harcosaivá. Ez azt bizonyítja, hogy nemcsak a társadalmi tudatot nem lehet az egyéni tudatokból levezetni, minden egyes egyéni tudat sem vezethető le mechanikusan a társadalmi tudatból. A társadalmi tudat meghatározó szerepe az egyéni tudattal szemben csak általánosságban, tendenciaszerűen érvényesül, mint ez a társadalmi törvényszerűségekre jellemző.

A társadalmi léttel és tudattal kapcsolatban kifejtett gondolatok összegezéséként megállapíthatjuk a következőket:

1. A társadalmi lét azoknak a feltételeknek az összessége, amelyek a társadalom anyagi életének egységes rendszerét alkotják. Ebben a rendszerben döntő jelentősége van a termelési módnak, különleges helyet foglalnak el a termelési viszonyok, amelyek az adott társadalom gazdasági alapját alkotják. A társadalmi lét fejlődése meghatározza a létet tükröző társadalmi tudat fejlődését, elsődleges a tudattal szemben, a tükrözés tárgya.

2. A társadalmi tudat azoknak az eszméknek, nézeteknek, ismereteknek, érzéseknek, törekvéseknek az összessége, amelyek objektíve megnyilvánulnak a társadalmi tudat különféle formáiban. Ebben a tudati szférában különleges helyet foglal el az ideológia, amely a társadalom fejlődésének, az osztályok egymáshoz való viszonyát tükröző eszméknek lényeges eleme. A társadalmi tudat másodlagos a társadalmi léthez képest, annak tükrözése. Saját objektív törvényszerűségei szerint fejlődik.

3. A társadalmi lét és a társadalmi tudat dialektikus egységet alkot, amely egységen belül meghatározó a lét. A két kategóriát nem lehet tartalmi vagy kiterjedési jellemzők leírásával magyarázni. Figyelembe kell venni, hogy nemcsak az anyagi váltja ki az eszméit, hanem az eszméi is az anyagot. A társadalomban az anyagi és az eszméi ellentéte sajátos alakban, a társadalmi lét és a társadalmi tudat formájában jelenik meg. A társadalmi lét és a társadalmi tudat nem tekinthető két különböző tárgynak, ezek az egységes, osztatlan emberi tevékenység oldalai. Ebben az értelemben nem teljesen fedi egymást a társadalmi lét és az objektív, a társadalmi tudat és a szubjektív, mert mindkét szférában találkozunk az objektív és a szubjektív viszónak sajátos újraalkotásával. A társadalmi létben az objektívtól a szubjektív felé haladunk, a szubjektív közvetítő szerepet játszik. A társadalmi tudatban a szubjektívtól az objektív felé haladunk, itt a közvetítő szerep az objektívé. A szubjektívtól az

objektív irányába haladó folyamatot és az eszmeinek anyagivá történő átalakulását az az általános meghatározó szerep teszi lehetővé, amelyet a társadalmi lét mint objektív jelenség a társadalmi tudattal és annak közvetítő elemeivel szemben betölt.

#### JEGYZETEK

- [1] MARX—ENGELS: Német ideológia = Marx—Engels Művei 3. kötet 23—24. p. Kossuth Könyvkiadó, 1960.
- [2] Ugyanott 25. p.
- [3] Ugyanott 29. p.
- [4] Ugyanott 30. p.
- [5] LENIN: Összes művei, 18. köt. 303—304. p. Kossuth k.
- [6] : Engels: H. Starkenburghoz 1894. I. 25. = Marx—Engels Válogatott művei II. kötet 494. p. Kossuth K. 1963.
- [7] DR. GONDI JÓZSEF: Az anyag és a tudat lenini felfogásáról = Elméleti és Módszertani Közlemények 1970. 5. sz. 84. p.
- [8] MARX: A tőke I. köt. 5. fej. 176. p. Kossuth K. 1961.
- [9] SZEMJONOV: Hogyan keletkezett az emberiség? 207. p. Kossuth Könyvkiadó, 1973.
- [10] Ugyanott, 29. p.
- [11] MARX—ENGELS: Német ideológia. Idézett kiadás, 31. p.
- [12] MARX: A filozófia nyomorúsága = Marx—Engels Művei 4. köt. Kossuth Könyvkiadó, 134. p.
- [13] SZÉCSÓDI LÁSZLÓ: A szocialista tudatról, 12. p. Kossuth, 1967.
- [14] Ugyanott, 7—8. p.
- [15] ULEDOW, A. K. Die öffentliche Meinung, S. 41. Berlin, 1964.
- [16] Ugyanott, 133. p.
- [17] WOLLGAST, SIEGFRIED: Tradition und Philosophie. VEB Deutschen Verlag der Wissenschaften. Berlin, 1975, Seite 47.
- [18] Ugyanott, 26. p.
- [19] MARX—ENGELS: Német ideológia, 45. p. Idézett kiadás.

#### BEMERKUNGEN ZUR FRAGE DER DIALEKTIK DER GESELLSCHAFTLICHEN EXISTENZ UND DES GESELLSCHAFTLICHEN BEWUSSTSEINS

GYULA MAYER

Die Arbeit knüpft an die Grundfrage der marxistischen Geschichtsphilosophie, den Problemenkreis des Begriffes der gesellschaftlichen Existenz und des gesellschaftlichen Bewusstseins, ihres Verhältnisses zueinander an. Unter Nutzung der klassischen und der heutigen philosophischen Literatur hebt sie die grundlegende These hervor, dass im Leben der Gesellschaft die materielle, finanzielle Seite das Ausschlaggebende ist, vor allem die Produktion materieller Güter, während die geistige Seite das sekundäre Moment ist, welches sich oft über komplizierte Transponierungen dem determinierenden Faktor hinzugesellt. Aus dem komplizierten Koppelungssystem des gesellschaftlichen Bewusstseins wird nur der Themenkreis des individuellen und des gemeinschaftlichen Bewusstseins herausgegriffen und die dialektische Wechselwirkung beider, aber die determinierende Rolle des Gemeinschaftsbewusstseins betont.

#### К ВОПРОСУ О ДИАЛЕКТИКЕ ОБЩЕСТВЕННОГО БЫТИЯ И СОЗНАНИЯ

ДЬЮЛА МАЙЕР

Тема настоящей работы связана с основным вопросом марксистской исторической философии, с понятием общественного бытия и общественного сознания и проблематикой их взаимосвязи. На опыте классической и современной марксистской литературы автор в своей работе раскрывает то положение, согласно которому в жизни общества решающим фактором является материальная сторона, в первую очередь производство материальных благ, а вторичной является духовная сторона, которая во многих случаях при помощи сложной системы связана с определяющими факторами. Из сложной системы связи общественного сознания в настоящей работе рассматривается только индивидуальное и коллективное сознание и их диалектическая взаимосвязь, при этом подчеркивается определяющая роль коллективного сознания.

## A MAGYAR KOMMUNISTA PÁRT POLITIKÁJÁNAK FŐBB VONÁSAI AZ EGYHÁZI ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSA IDEJÉN DÉL-ALFÖLDÖN

TÓTH FERENCNÉ

Az egyházi iskoláknak az államosításáért a magyar haladás évszázad óta harcolt. Ennek a küzdelemnek jelentős állomása volt az 1848—1849-es polgári forradalom és szabadságharc, az 1868-as népiskolai törvény, az 1918. októberi polgári demokratikus forradalom. A megvalósulás első kísérlete 1919-ben, a Tanácsköztársaság idején történt meg, amikor a Tanácskormány március 29-én elrendelte a nem-állami nevelési és oktatási intézeteknek, valamint ingó és ingatlan vagyonaiknak a köztulajdonba vételét, s ezzel elválasztotta az iskolát az egyháztól, s az oktatást állami feladatnak nyilvánította. [1]

A Tanácsköztársaság Alkotmánya is rögzítette az egyháznak és az államnak, az egyháznak és az oktatásnak a szétválasztását s egyúttal a szabad vallásgyakorlást. [2] Azonban az első munkáshatalomnak a megdöntése véget vetett e polgári demokratikus rendezésnek, s közel 30 évvel később, a népi demokratikus forradalomnak a győzelme tette lehetővé a végleges megoldást.

A felszabadulás közoktatásunknak a szerkezetét s az irányítását szinte változtatlanul a korábbi állapotban hagyta. A közoktatásnak az irányítása nem volt egységes. Az általános és középfokú iskoláknak egyrésze — mennyiségileg a kisebb része — több állami főhatósághoz tartozott. Még 1948-ban is 5 minisztérium, mint főhatóság irányította a magyar közművelődést. A legnagyobb területet a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium fogta át, de ezenkívül a Földművelésügyi Minisztérium, a Kereskedelemügyi, az Iparügyi és a Népjóléti Minisztérium is rendelkezett saját hatáskörén belül közművelődésügyi apparátussal. Iskolafenntartókként működtek még községek, városok, törvényhatóságok, sőt magánszemélyek is, ezeknek az önállósága azonban igen korlátozott volt: működésüket a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium engedélyezte, állami kiadású tankönyvekből, állami tanterv alapján tevékenykedhettek, tulajdonképpen csak anyagi fenntartói voltak az iskoláinknak s a munkaadói az általuk összeállított tantestületeknek.

A magyarországi iskolák nagyobb része — elsősorban a népoktatási és a pedagógusképző intézmények — nem tartoztak állami irányítás alá. A népiskoláknak 60%-a, a tanítóképzőknek közel 80%-a, az óvónőképzőknek pedig háromnegyed része felekezeti volt, legnagyobb részük a római katolikus egyházhoz tartozott, s az államtól lényegében független, egyházi főhatóságok alatt állott. Tehát az állami tanügyigazgatási rendszer mellett létezett egy jól kiépített egyházi tanügyigazgatási rendszer is: felekezeti köznevelési tanácsok, egyházi főhatóságok, tanfelügyelőségek irányították az oktatást, amelyhez egyházi kiadású tankönyveket használtak. A felekezeti iskoláknak a pedagógusait, az oktató-nevelő munkát, a tanulóifjúságot, sőt a szülőket is közvetlenül a plébános, illetve a helyi lelkész irányította. Ez az egyházi tanügyi szervezet a felszabadulás után a pedagógusoknak mintegy felére, a tanulóknak közel 60%-ra terjedt ki: [3]

A felszabadulás után is létezett az iskolaszék intézményének a rendszere. Mivel az iskolaszéknek a vezetői plébánosok voltak, a felekezeti iskolák pedagógusainak a kinevezése, működése, ellátása, illetménye jórészt a plébánostól függött, s ez a függési viszony jelentős mértékben befolyásolta az egyházi iskolák tanítóinak, tanárainak politikai hovatartozását is.

A közoktatásnak az irányítása tehát megosztott volt. Az állami vezetés mellett jelentős bázissal és befolyással bírtak a közoktatásban az egyházak, köztük is első sorban a római katolikus egyház, amely a felszabadulás után mindinkább a politikai jobboldalnak a törekvéseit támogatta. A katolikus iskolák a felszabadulás után sajátos politikai ellentmondás hordozói voltak: az anyagi fenntartásuknak jelentős részét, mintegy 90%-át az állam fedezte, de tankönyveiknek túlnyomó többsége szellemében nem, vagy alig változott, az új, a népi demokratikus hatalomnak a megszilárdítását nem támogatta, az ifjúságnak demokratikus nevelését nem szolgálta, sőt, nem ritkán éppen ellenséges propagandát fejtett ki a diákok között.

A felszabadulás után a haladó politikai köztudatban szerepeit az állam és az egyház kapcsolatának rendezéseként az egyházi iskoláknak az államosítása. Ahhoz, hogy az általános iskolák valóban általánossá, minden gyermek számára hozzáférhetővé váljanak, elengedhetetlen volt a nem-állami iskoláknak a köztulajdonba vétele, a felépítésében, irányításában, szellemében egységes közoktatásügy megteremtése. A szocialista forradalom viszonylag békés győzelmének a kibontakozása kedvező lehetőséget teremtett az államnak és az egyházaknak a megegyezésére, amely az 1947-es parlamenti választások után mind fokozottabban előtérbe kerül.

A Magyar Kommunista Párt Politikai Bizottsága 1947. szeptember 4-én megvitattott kormányprogram-tervezetének a kulturális feladatai között szerepelt az állam és az egyház viszonyának a rendezése. [4]

A két munkáspártnak 1947. szeptember 28-án nyilvánosságra hozott kormányprogram-javaslatát szintén tartalmazta az egyházakkal való megegyezést. [5] Dinnyés Lajos miniszterelnök 1947. október 7-i programbeszédében ugyancsak feladatnak jelölte meg az egyház és az állam viszonyának „megnyugtató” rendezését. [6] Tehát a koalíciós pártok egyetértettek a kérdés felvetésében. A mozgalomba bekapcsolódtak a társadalmi szervezetek is. A Pedagógus Szakszervezet II. Országos küldöttközgyűlése 1947. december 21-én határozatban követelte a felekezeti iskoláknak az államosítását. [7]

A kormány is további kezdeményező lépéseket tett az iskolák államosítás érdekében. Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1948. február 14-én személyesen közölte Mindszenty József hercegprímással a kormánynak a szándékát. [8] Azonban Mindszenty ekkor — s mindvégig — szembeszállt a megegyezéssel. [9]

1948. tavaszán felgyorsult az államosítás követelése. A MDP programnyilatkozata világosan megfogalmazta a kultúrpolitikai s nevelési célkitűzésekkel kapcsolatban a demokratikus nevelés egységének a biztosítását, a tanügyigazgatás egységesítését és korszerű reformját, az egyházi iskoláknak az államosítását, az egyház hitoktatási jogának és a papnevelő iskolák egyházi jellegének csorbítása nélkül. A párt programja elismerte a teljes vallásszabadságot, a vallási érzelmeknek a tiszteletben tartását. A vallásszabadság elismerésének nagy jelentősége volt az államosításért folyó politikai harcban: fegyver volt a közigazgatási hatóságoknak, a társadalmi szervezeteknek a kezében a reakció ellen. A pártprogram egyúttal felhívta az egyházak vezetőinek a figyelmét, hogy szakítsanak a politikai reakcióival, ismerjék el a népi demokrácia eredményeit s békésen működjenek együtt az állammal. Egyben figyelmeztette is az egyházakat, hogy harcolni fog az egyház mögé rejtőző reakció ellen. [10]



1948. májusában a pártmunka középpontjába az iskolák államosításának politikai előkészítése került. (A pártegyesítés feladatai ekkor már lényegében megoldódtak.) A propaganda és agitációs munka elsőrendű feladata volt az általános politikai és gazdasági feladatokon túl a párt kultúrpolitikai, közoktatási célkitűzéseinek az elfogadtatása. Ezt a feladatot szolgálta Révai Józsefnek az előadása, amelyet 1948. május 28-án a Sportcsarnokban rendezett értelmiségi gyűlésen tartott. Révai József a köznevelésnek további demokratizálásával kapcsolta össze az egyházi iskoláknak az államosítását. Hangsúlyozta ő is, hogy a párt tiszteletben kívánja tartani a vallásos érzelmeket, biztosítja a teljes vallásszabadságot. [11] Ez utóbbi kijelentésnek jelentősége volt a jórészt vallásos értelmiségi hallgatóság között.

1948. május végén, június első felében bontakozott ki az államosításért folyó politikai munka. A Magyar Kommunista Párt álláspontja az volt, hogy az egyházi iskoláknak az államosítását a szülők közötti felvilágosító, politikai munkával kell összekötni, s ebbe a munkába be kell vonni az állami és felekezeti pedagógusokat egyaránt, a társadalmi szervezeteket, elsősorban a pedagógusok szakszervezetét, de az egyéb tömegszervezeteket is, valamint a Nemzeti Bizottságokat, a közigazgatás választott testületeit s lehetőség szerint a lelkészeket is. A párt az államosítás kapcsán szoros együttműködést kívánt teremteni a koalíciós pártokkal. Az államosítás politikai munkáját a Magyar Kommunista Pártban a Központi Vezetőség Értelmiségi Osztálya irányította a megyei pártinstruktorokon, a kommunista tanfelügyelőkön s a pedagógus szakszervezeti titkárokon keresztül.

A megyei pártbizottságok a központi útmutatásnak megfelelően dolgozták ki az államosítási kampány feladatait. 1948. tavaszán a kommunista és szociáldemokrata pártszervezeteket egyesítő pártkonferenciákon a titkári beszámolók fontos politikai feladatuknak tartották az államosítással kapcsolatos teendőket. A Békés megyei pártkonferencián a pártközpont képviselőjében megjelent Kovács István nyomatékosan felhívta a kommunisták figyelmét az államosítás politikai jelentőségére. [12] A Csongrád megyei pártbizottság a tömegagitáció során hangsúlyt kívánt helyezni olyan tartalmi kérdésekre, mint pl. az egyházi iskolák pedagógusainak a szakképzettsége: amíg az állami iskolákban a pedagógusoknak 60%-a szakosított volt, addig a felekezeti iskolákban az oktatóknak mindössze 14%-a rendelkezett szakosított képzettséggel. [13]

A Bács-Kiskun megyei Pártbizottság az agitációs és népnevelői csoportok számára feladatként jelölte meg az egyházi reakció befolyásának az ellensúlyozását, mivel a megye egyes városaiban, elsősorban Kalocsán igen erős volt Mindszenty hatása az iskolákban s a szülők között is. [14] Természetesen az egyházi reakcióval mindhárom megyében számolni kellett.

A pártprogram nyilvánosságra kerülése után az egyházak nem nyilatkoztak azonnal. Mindszenty azonban kezdettől elutasította a tárgyalásoknak a módszerét, s minden eszközt — a lelki terrort is — felhasználta annak érdekében, hogy az iskolák megmaradjanak az egyház hatáskörében. A katolikus püspöki kar így az államosítás ellen foglalt állást. Mindszenty több alkalommal is körlevelet intézett a szülőkhöz, amelyeket május 16-án, 23-án és 30-án minden templomban felolvastak a lelkészek. [15] A hercegprímás piunkódsi pásztorlevele volt a jeladás a nyílt harcra, a katolikus papság agresszív fellépésre. A katolikus egyház ellenagitációja rendkívül erős volt általában, de még az olyan megyékben is, ahol a lakosságnak a többsége nem volt katolikus. Pl. Dél-Alföldön nemcsak a katolikus többségű Csongrád és Bács-Kiskun megyékben tanúsított erős ellenállást az államosítással szemben, de Békés megyében is, ahol a lakosságnak csak egyharmada volt katolikus s ugyanilyen mennyiségben voltak reformátusok és evangélikusok.

Az egyház a felekezeti iskolák pedagógusai és a szülők között szervezte elsősorban az ellenállást, amelynek során tiltakozó táviratokat szerkesztett a szülők nevében, aláírásokat gyűjtött, vagy gyűjtetett az államosítás ellen házaknál és gyerekek között az iskolában, a szünetek alatt. Az ellenállást összekötötte rémhírtérjesztéssel. Békés megyében pl. azzal próbálták megfélemlíteni a szülőket, hogy nem lesz egyházi esketés s temetés sem, ha elfogadják az iskolák államosítását. A parasztság között azt híresztelték, hogy az iskolák államosítása után majd a földeket is államosítani fogják. Néhány helyen „termékeny” talajra találtak rémhíreik. Pl. Kálcsán elterjesztették, hogy a gyermekeket kiviszik Szibériába. Ezután sok tanulót kivettek a szülők az úttörő szervezetből. Azonban nemcsak Dél-Alföldön, hanem más megyékben is elterjedtek hasonló rémhírek. Amikor egyik alkalommal a Szabolcs megyei Újfehértön az iskola előtt megállt egy autó, a gyerekek elszaladtak attól való félelmükben, hogy indulniuk kell Szibériába. A rémhírek hatására ebben a megyében egyes tömegszervezeti vezetők is (UFOSz, FÉKOSz) szemben álltak az államosítással. [16] A katolikus papság egyik módszere volt az ellenagitáció során, hogy a katolikus szülők számára külön értekezletet tartott, ahol nyílt támadást indított az államosítás ellen.

Békés megyében pl. olyan súlyosan sértő kijelentés is elhangzott a papság részéről az egyik katolikus szülői értekezleten, hogy a hitlerizmussal hasonlították össze a népi demokrácia államosítási politikáját, mondván, „...akkor zöld színben, most pirosban...”, s egyúttal fenyegetőztek is, „aki az egyházba harap, beletörik a foga”, stb. [17] A gyűlések egy részén kieroszakolták a szülők tiltakozó táviratait a kormányhoz. Ugyanakkor a katolikus párttag szülőket, MNDSZ aktívákat nem engedték hozzászólni, sőt kijelentették, „aki nem tartozik ide, menjen ki a teremből.” [18]

Az egyház az iskoláknak az államosítása elleni harcában kihasználta a gazdasági nehézségeket, s még éhségtüntetések is tudott provokálni, pl. Orosházán, Gádoroson, Kondoroson, Csorváson s máshol. [19]

Az egyházi terror a szülőkön kívül elsősorban a pedagógusokat sújtotta. Mindszenty megtiltotta a felekezeti iskolák pedagógusainak, hogy részt vegyenek azokon a szakszervezeti gyűléseken, ahol az iskoláknak az államosítását követelték. [20]

Szentetornyán a pap kiprédikálta a templomban s az egyházból való kiközösítéssel fenyegette meg azt a tanítónőt, aki az államosítás mellett foglalt állást. [21] Ennek ellenére már az első pedagógus értekezleteken is az egyházi iskolák pedagógusai közül többen állást foglaltak az államosítás mellett, de jelentős volt azoknak a száma, akik ilyen körülmények mellett nem mertek az egyházi iskolák államosítása mellett véleményt nyilvánítani, bár egyetértettek azzal. [22]

A püspöki kar „az egyház jogainak a védelmében” szóló határozatában megfogalmazta a katolikus iskolák paptanárainak és világi oktatóinak a kötelességét. A határozat szerint az egyházmegyei pap-szerzetes és szerzetesnő az államosított iskolákban nem vállalhat pedagógusi állást. A határozat az egyházi iskolák világi alkalmazottait ugyan nem tiltotta el az állásvállalástól, amennyiben családi körülményei miatt kényszerülnének arra, azonban figyelmeztette őket is az egyházhoz való hűségre. Ugyanakkor felszólította az egyházi iskoláknak az igazgatóit, hogy az iskoláknak a vagyonát kizárólag az államosítást végrehajtó hivatalos szervnek a felszólításra s olyan kijelentés mellett adhatják át, hogy „csak a hatalmi ténynek, a követelő felhívásnak tesznek eleget.” [23] A katolikus egyház tehát mindvégig elzárkózott a megegyezés elől.

Májusban az egyházi iskolák pedagógusai olyan aláírás nélküli körlevelet kaptak, amely arra utasította őket, hogy az iskolák értékeit sürgősen helyezték biztonságba, szállítsák el; ha az iskolát önként átadják, mind a pap, mind a pedagógus

fenyítés alá esik; amikor megjelenik az államosítási rendelet, a katolikus tanítók, tanárok a gyermekeket küldjék haza, a tanítást szüneteltessék mindaddig, amíg más utasítást nem kapnak. [24] Vagyis a katolikus egyház terrorizálta a felekezeti iskolák pedagógusait, de papjait is.

Az apáca-oktatók számára pedig külön rendelkezés született. Még márciusban kialakult egy „elvi megállapodás”, amely egyrészt különböző tilalmakból állt az apácák részére, államosítás esetén, másrészt pedig a határozatból világossá vált, hogy az egyház a népi demokráciát csak átmeneti állapotnak tekinti, a „rend helyreállításában” bízik, vagyis a népi demokratikus hatalom megdöntésében. Jól bizonyítja ezt az „elvi megállapodás”, mely szerint az apácák csak kényszer hatására hagyhatják el a rendházakat; a szerzetesi ruhát nem tehetik le még annak az árán sem, ha akkor visszamaradhatnának állásukban; a rendből kilépő, vagy egyházzellenes nyilatkozatot nem írhatnak alá; a rendház közbizonyát, felszerelésait csak feltételes módon lehet értékesíteni, tehát úgy, hogy a vásárló kötelezze magát arra, hogy a „rend helyreállítása után” visszaadja azokat az egyháznak a vásárolt áron. [25]

A Mindszenty által vezetett nagyszabású politikai harc a demokratikus iskola-rendszer és köznevelés ellen június 3-án már véres cselekménybe torkollott; a Szabolcs megyei Pócspetriben a pap prédikációjának a hatása alatt a templomból kiáramló tömeg megrohanta a községházat, a Nemzeti Bizottságot, megtámadta a rendőröket, akik közül egyet halálosan megsebesített. A 2200 lakosú Pócspetri földhözragadt szegényparasztjai, nincstelenjei így váltak eszközévé annak a politikai harcnak, amit a katolikus egyház vívott a népi demokrácia ellen. Révai József a Szabad Népből megjelent írásában figyelmeztette a közvéleményt, hogy nem az elmaradott szegényparasztágot kell vádolni, hanem a bujtogatókat. [26]

Tehát az iskoláknak az államosítása a haladás és a reakció erői közötti politikai harc lényeges részévé vált. A munkásosztálynak, a pártnak fel kellett készülni az egyház ellenállásának az ellensúlyozására. A Békés, Csongrád s Bács-Kiskun megyei pártbizottságok kezdettől irányítói voltak az államosítást előkészítő politikai munkának, de a városi, járási, a községi pártszervezetek is alapvető feladatuknak tekintették a politikai hangulatnak az irányítását.

A pártbizottságok nagy jelentőséget tulajdonítottak a tömegek közötti felvilágosító munkának, a meggyőzésnek, s annak, hogy megfelelő módon ellensúlyozni tudják a papságnak az államosítás elleni agitációs tevékenységét. Ennek érdekében a pedagógus szakszervezettel, a koalíciós pártokkal együtt szülői értekezleteket szerveztek, majd kisgyűléseket, széles körű háziagitációt folytattak. A pártszervezetek az agitációs eszközöket rugalmasan váltották: a konkrét tapasztalatok alapján a tömegagitációt egyéni agitációval kapcsolták össze, a szóbeli agitációt a sajtómunkával, mindezek között a legnagyobb szerepet a személyes, élő kapcsolatnak tulajdonították, széles körű háziagitációt szervezve.

A pártszervezetek az agitációs munkában jelentős szerepet szántak a pedagógusoknak. Békéscsabán a megyei pártbizottság az államosítási kampány kezdetén százánál több pedagógust vont be a politikai munkába. Ezek a pedagógusok voltak azok, akik a szülői értekezleteken támogatták a kormányzat álláspontját s akik a papság által nem ritkán felizgatott szülőket próbálták meggyőzni az államosítás előnyeiről.

A Csongrád és Bács-Kiskun megyei pártbizottságok hasonló módon támaszkodtak azokra a pedagógusokra, akik egyetértettek az államosítással. Szegeden május 29-én 600—700 szülő részvételével tartott értekezlet nyugodt légkörben zajlott le, a jelenlevők egyöntetűen az államosítás mellett foglaltak állást, s ebben szerepet játszottak a pedagógusok is. Kiskunfélegyházán június 6-án ezren jelentek meg a pedagógusok és a szülők közös értekezletén, de az épület előtt még kb. 3000—4000 ember

hallgatta a hangszórón át az előadót. A gyűlésen felszólalt a csőlyospálosi plébános is, a szülőket az államosítás melletti állásfoglalásra ösztönözve. [27] A kisgyűlések s a háziagitáció során is támaszkodni kellett az értelmiségre, különösképpen a tanítókra, tanárookra. A vidéki városok közül Szegeden igen szervezetten folytatta a párt-szervezet a háziagitációt. Ebbe a nehéz, de ugyanakkor hatásos politikai munkába 200 értelmiségi, köztük 50 pedagógus kapcsolódott be. [28]

Az agitátorok végigjárták a tanyavilágot is. Különösen ott volt erre szükség, ahol a katolikus lelkészek agitációt fejtettek ki a tanyákon az államosítás ellen. [29]

A pártszervezetek elsősorban a párttag-pedagógusokra, de általában az állami alkalmazásban levő pedagógusokra támaszkodtak, azonban igyekeztek minél több felekezeti tanítót, tanárt is meg nyerni. Dél-Alföldön éppúgy, mint országosan, a felekezeti tanítók közül mind többen egyetértettek az iskolák államosításával, közülük többen a nyilvánosság előtt is nyilatkoztak a pártsajtóban. [30] A pártszervezetek különös gonddal ügyeltek arra, hogy a felekezeti tanítókat megvédjék az egyház részéről származó fenyegetésektől. Azonban országosan elsősorban a Pedagógus Szakszervezet képviselte az egyházi iskolák világi oktatóinak az érdekét. A felekezeti tanítók számára nyújtott védelem bizalmat váltott ki körükben az államosítás iránt. A pártszervezetek igyekeztek a papság körében is bázist teremteni, legalábbis az ingadozókat, vagy egyetértőket leválasztani a nyílt reakciósoktól. Leginkább a református lelkészekre lehetett ilyen értelemben számítani. A református egyház a lelkészein keresztül nem, vagy kevésbé harcolt az államosítás ellen. A református zsinat különben is június első felében megegyezett az állammal. A katolikus lelkészek között már jóval kevesebben tanúsítottak akárcsak loyális magatartást is. Riasztó példa volt a katolikus papok számára a bakonykúti Sziittyai Dénes 60 éves plébános esete, akit a székesfehérvári egyházmegye püspöke, Shvoy Lajos felmentett a papi szolgálat alól, mert együttműködött a párttal. [31] Ezért is lehet méltányolni a fentebb idézett csőlyospálosi Fülöp plébános magatartását. A pártszervezetek igyekeztek minden lehetőséget megragadni a papság reálisan gondolkodó tagjaival való politikai együttműködésre. Bár ez a törekvés túlságosan nagy eredményekkel nem járt, azonban esetenként sikerült megfelelő kapcsolatot teremteniök egy-egy katolikus lelkésszel is. Pl. Vésztőn a katolikus lelkész az államosításról kedvezően nyilatkozott, igaz, hogy a községi előljáró megkeresésére. [32] Máshol is voltak hasonló jelenségek. Pl. Tápióságon a katolikus plébános a pártszervezet meghívására június 6-án felszentelte a MDP új székházát, s megáldotta a falujárókat is. [33] Olykor kevésbé látványos eszközök is sikerrel jártak. Pl. helyenként sikerült elérni, hogy a lelkész kommentár nélkül olvasta fel a templomban Mindszenty körlevelét.

Bár a római katolikus egyház szívós ellenagitációt, politikai harcot folytatott a felekezeti iskoláknak az államosítása ellen, a népi demokratikus hatalom sikeresen megívta ezt a harcot. A politikai munka motorja az erre az időre már lényegében egyesült munkáspárt volt, amely mozgósítani tudta a koalíciós pártokat is. Voltak megyék, ahol a koalíciós pártok igen jelentős szerepet tölthettek be az államosítás politikai munkájában. Pl. Somogy megyében a NPP nagy mértékben elősegítette a tömeghangulat kialakítását, nagy hatású volt itt Veres Péter előadása az államosítás jelentőségéről. [34] A tömegszervezetek, elsősorban a Pedagógus Szakszervezet, de a MNDSz, az UFOSz, a FÉKOSz, a baloldali ifjúsági szervezetek, a közigazgatás választott testületei — ha különböző mértékben is, de lényegében valamennyien kivették a részüket a köznevelés demokratizálásáért, egységesítéséért, az iskolák államosításáért folyó harcból.

A tömegek, elsősorban a szülők, majd a pedagógusok, közöttük a felekezeti iskolák tanítói, tanárai is többségükben elfogadták a demokratikus köznevelés biz-

tosítása érdekében az iskoláknak az államosítását. A párt támaszkodni tudott a pedagógusoknak a többségére. A 18 ezernyi felekezeti pedagógus közül 13 ezer már májusban kérte az egyházi iskolák államosítását. [35] Pl. Szegeden az evangélikus és a református iskoláknak a pedagógusai már kezdetben pozitíve értékelték az államosítást. Páti Ferenc tankerületi főigazgató a sajtóban úgy nyilatkozott, hogy a katolikus iskolák pedagógusai nem idegenkedtek az államosítástól. [36] Ugyanitt a katolikus tanítóképző, a katolikus gimnáziumi tanárok, a katolikus, evangélikus és izraelita általános iskolák tanítóinak, tanárainak többsége az oktatás színvonalának az emelését várta az államosítástól. Az oktató-apácák viszont távol maradtak még arról a megbeszélésről is, amelyet a tankerületi főigazgató és a tanfelügyelőség tartott az felekezeti iskolák pedagógusai részére. [37]

A párttag és szimpatizáns pedagógusok, a koalíciós pártok tagjai nemcsak a szülők felvilágosításában vettek részt, de elsősorban a tanulóifjúságot kellett felvilágosítani az államosítás jelentőségéről, szerepéről. Ezzel is magyarázható, hogy a papság ellenagitációja ellenére sem történtek 1948-ban olyan diákmegmozdulások, mint egy évvel korábban a fakultatív hitoktatásnak a bevezetésekor, amikor a diákság egy részét jobboldali erők még fel tudták használni, s kisebb-nagyobb diákzavargást tudtak előidézni.

Természetesen nemcsak a pedagógusok, de más értelmiségi csoportok közül is részt vettek ennek a jelentős demokratikus feladatnak a végrehajtásában. Az iskolák államosítására alakult bizottságokban a járási főjegyző, állatorvos, közigazgatási tisztviselők, megyei szinten a főispánok is felelős előkészítői s végrehajtói voltak az államosításnak.

A politikai előkészítés után 1948. június első hetében a közigazgatási hatóságok rendkívüli közgyűlésen foglalkoztak az államosítással. Békés megye közigazgatási bizottságának tagjai pártállásra való tekintet nélkül egyhangúlag elfogadták Nyíri Sándor országgyűlési képviselőnek, a NPP tagjának a felekezeti iskolák államosításáról szóló előterjesztését, amelyet a „demokratikus köznevelés biztosítása érdekében” javasolt. [38] Szeged thj. város közgyűlésén dr. Fábián Ferenc, a FKGP tagja javasolta az egységes állami oktatást követelő határozat felterjesztését a kultuszminiszterhez. [39]

A központi járásek bírói és jegyzői értekezletein szintén egyetértettek az államosítással. Csongrád megyében ezeken az értekezleteken a határozati indoklásában mindenütt hangsúlyozták — helyesen —, hogy az államosítás nem fogja érinteni a vallás szabad gyakorlását. [40]

Mindhárom megyében a Nemzeti Bizottságok, a képviselőtestületek s a koalíciós pártok is egyetértettek a kormánynak az egyházi iskolák államosításáról szóló javaslatával, s az egyetértésben túl bekapcsolódtak a felvilágosító munkába is. Elenyésző volt azoknak a testületi tagoknak a száma, akik az államosítás ellen foglaltak állást. Pl. Békés megyében Hunyán a Nemzeti Bizottság 10:2 arányban szavazott az államosítás mellett. Ebben a községben — sajnálatos módon — éppen az iskolaigazgató s még 1—2 pedagógusnő ellenezte az iskoláknak az államosítását. Polyákhalmon — szintén Békés megye — a Gazdakör lépett fel az államosítás ellen. [41]

Hozzájárult az államosítás sikeres végrehajtásához az is, hogy a magyarországi egyházak politikai magatartása eltérő volt ebben a kérdésben. A katolikus egyház kivételével 1948. június közepére valamennyi egyház elfogadta az állammal való megegyezést. A nem-katolikus lelkészek ellenállása lényegesen kisebb volt, mint a katolikusoké, vagy pedig semmiféle ellenállást nem fejtettek ki. Pl. Bihar megyében a református papok elfogadták az államosítás gondolatát már a református zsinat

határozata előtt, ebben a református többségű megyében a református lelkészek tulajdonképpen semmiféle ellenállását nem tanúsítottak, s így a lakosság körében sem volt tapasztalható szembenállás. [42] Ugyanakkor Békés megyében már egy kissé „oda kellett figyelni rájuk”, de különösebb aggodalmat itt sem keltettek. Ugyancsak Békés megyében az evangélikus esperes, Szabó Demeter üdvözölte az állam politikáját a demokratikus köznevelés érdekében, helyeselte az egyházi iskoláknak az államosítását is. [43] Különben a katolikus papság ellenállása sem volt mindenütt azonos mértékű. Különösen azokon a helyeken mondtak le fokozottan a nagyobb ellenállásról, ahol kilátástalan volt számukra a szülőknek s a pedagógusoknak a támogatását megszerezniök. Pl. Hajdú megyében a pedagógusoknak túlnyomó többsége kezdettől elfogadta az államosítást. Amikor Püspökladányban a klérus nagygyűlést tartott, amelyen 350—400 ember megjelent, az államosítás elleni tiltakozó táviratot már mindössze negyvenen írták alá, s a papság ekkor tapasztalhatta, hogy ezen a területen nincs nagy esélyük a tömegeknek a befolyásolására. [44] A papság egy része bele is fáradt már a meddő küzdelembe. A hajdúböszörményi pap kijelentése jól tükrözte a papság egy részének az állásfoglalását, amikor azt mondta, hogy „belefáradt már az egészbe... amint megtörténik az államosítás, hálaadó istentiszteletet fog tartani...” [45]

Az állam és az egyházak közötti tárgyalások — a római katolikus egyház kivételével — mintegy fél éves előkészítő munka után, 1948. közepére eredményesen befejeződtek. Az Ortutay Gyula által előterjesztett törvényjavaslatot az országgyűlés 1948. június 16-án egyhangúlag elfogadta. A XXXIII. tc. tartalmazta az egyházi iskoláknak az államosítását, vagyontárgyuknak állami tulajdonba vételét, valamint azt is, hogy a felekezeti iskoláknak a pedagógusai állami állományba kerülnek. A törvény elfogadása utáni napokon a volt felekezeti iskolák igazgatói megkapták megbízólevelüket. Szegeden 1948. június 18-án adta át dr. Sörös Jenő tanfelügyelő az új igazgatók számára a megbízólevelet. [46]

Az államosítást a nyári szünetben kellett végrehajtani, hogy az új tanévet már a törvény szellemében lehessen megkezdeni. Június 27-én megjelent a Magyar Közlönyben a végrehajtási utasítás. Az államosítás általában zökkenőmentesen zajlott le. Mindössze néhány helyen próbált az egyház képviselte akadályokat gördíteni a törvény alkalmazása elé.

Hazánkban a proletárdiktatúra megteremtése tette lehetővé az egyház és az oktatás szétválasztását, s ez nélkülözhetetlen feltétel volt szocialista oktatáspolitikánk kialakításához.

## JEGYZETEK

- [1] A Magyar Tanácsköztársaság művelődéspolitikája, Sajtó alá rendezte Petrák Katalin és Milei György, Gondolat Kiadó, 1959., 8. old.
- [2] U. o. 5. old.
- [3] MSZMP KB Párttörténeti Intézet Archivuma (továbbiakban: PIArch.) 274—24/9., A pedagógus pártcsoporthoz jelentése a Szervező Bizottságnak 1948. január 20-án.
- [4] A MKP—SZDP határozatai 1945—1948., Kossuth, 1967., 501. old.
- [5] U. o. 520. old.
- [6] Népi demokráciánk története, Kossuth, 1977., 115. old.
- [7] Dr. Horváth Márton: A népi demokrácia közoktatási rendszere, 1945—1948., Kossuth, 1975., 149. old.
- [8] Orbán Sándor: Egyház és állam 1945—1950., Kossuth, 1962., 146. old.
- [9] U. o. 147. old.
- [10] A MKP—SZDP határozatai 1944—1948, Kossuth, 1967., 602. old.
- [11] Révai: Élni tudtunk a szabadsággal c. kötetben: Egyházellenes-e a demokrácia? Szikra, 1949. 298. old.
- [12] MSZMP Békés Megyei Pártlevéltár (továbbiakban: BMPL), 19. f. 2. öe., 17/5/15.

- [13] MSZMP Csongrád Megyei Pártlevéltár (továbbiakban: CsMPL). 31. f. 7. őe.
- [14] MSZMP Bács-Kiskun Megyei Pártlevéltár (továbbiakban: BKML) 26. f. 4. őe., kalocsai pártbizottság jelentése, 1948. májusban).
- [15] Bács-Kiskun Megyei Levéltár (továbbiakban: BKML), Kalocsai Iskolanővérek tanácskozási jegyzőkönyve, 1948. június 11-én.
- [16] PIArch. 274—24/12., kommunista tanfelügyelők beszámolója 1948. június 3-án az Értelmiségi Osztály számára.
- [17] BMPL, 19. f., 17/6/17, 1948. május.
- [18] U. o.
- [19] BMPL 19. f., 28. őe., 17/6/17.
- [20] Délmagyarország, 1948. május 15. számban: A SZOT megvédi a pedagógusokat Mindszentyh terrorjától.
- [21] BMPL, 27. f. 2. fcs., 192/a, új őe.
- [22] BMPL, 19. f. 10. őe.
- [23] BKML, Kalocsai Iskolanővérek tanácskozási jegyzőkönyve 1948. június 11-én.
- [24] Délmagyarország 1948. május 26. számban: Körlevélben hívták fel a katolikus pedagógusokat...
- [25] BKML, Kalocsai Iskolanővérek tanácskozási jegyzőkönyve 1948. áprilisban, 1., 2. pont, 145—146. old.
- [26] Révai József id. munkája 307. old.
- [27] PIArch, 274—24/12.
- [28] PIArch, 274—24/12, Szakszervezeti megyei titkárok és instruktorok jelentése 1948. május 9-én az Értelmiségi Osztály számára.
- [29] U. o.
- [30] BMPL, 19. f. 3. őe. 17/1/12.
- [31] Révai József id. munkája 299. old.
- [32] BMPL, 27. f. 2. fcs., 192/a, új őe.
- [33] PIArch, 174—24/12.
- [34] U. o.
- [35] Dr. Horváth Márton id. munkája, 153. old.
- [36] Délmagyarország 1948. május 20-i számában: Hogyan fogadják a pedagógusok...
- [37] Délmagyarország 1948. május 23-i számában: A szegedi felekezeti iskolák pedagógusai az államosítás mellett...
- [38] BML, alispáni iratok, 11 339/1948. alapszám.
- [39] Délmagyarország 1948. május 29-i számában: A Független Kisgazda Párt szegedi szervezete az egyházi iskolák azonnali államosítását kéri.
- [40] Csongrád Megyei Állami Levéltár (továbbiakban: CsML) Csanád megye főispánjának iratai, XXI. f., 429. lkt. sz., 1948. BMPL, 27. f., 2. fcs., 192/a új őe.
- [41] U. o.
- [42] PIArch, 174—24/12.
- [43] BMPL, 27. f. 2. fcs., 192/a új őe.
- [44] PIArch., 274—24/12.
- [45] U. o.
- [46] Délmagyarország 1948. június 9-i számában: dr. Sörös Jenő tanfelügyelő átadta a megbízóleveleket...

## DIE WICHTIGEREN ZÜGE DER POLITIK DER UNGARISCHEN KOMMUNISTISCHEN PARTEI ZUR ZEIT DER VERSTAATLICHUNG DER KIRCHLICHEN SCHULEN IN DER SÜDLICHEN UNGARISCHEN TIEFEBENE (IM DÉL-ALFÖLD)

IRMA TÓTH

Verfasserin geht der Frage der Verstaatlichung der kirchlichen Schulen im Gebiet der Komitate Békés, Csongrád und Bács-Kiskun nach. Einleitend wird die Notwendigkeit der Verstaatlichung der Schulen analysiert. Der verhältnismässig friedliche Sieg der sozialistischen Revolution scherte günstige Möglichkeiten zur Einigung von Staat und Kirche. Die fortschrittliche politische öffentliche Meinung sowie die Koalitionsparteien stimmten darin überein, dass die Regelung der Beziehungen zwischen dem Staat und den Kirchen auf dem Verhandlungswege zu geschehen habe. Von den Kirchen war die Römisch-katholische bis zu Ende gegen die Verstaatlichung der Schulen; Die Arbeit skizziert die im Südlichen Alföld stattgehabte Konteragitation der katholischen Kirche.

Am umfangreichsten aber werden grundlegende Züge der politischen Aktivität der Kommunistischen Partei Ungarns dargetan, wie die Aufklärung der Eltern über die Notwendigkeit der Verstaatlichung und ihre Bedeutung, sowie die Kooperation mit der Intelligenz, in erster Linie mit den an der Verstaatlichung am unmittelbarsten interessierten Pädagogen, bei der politischen Vorbereitung der Verstaatlichung.

## **ГЛАВНЫЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЛИТИКИ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ ВЕНГРИИ ВО ВРЕМЯ НАЦИОНАЛИЗАЦИИ ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛ В ЮЖНОЙ ВЕНГРИИ**

**ФЕРЕНЦЭ ТОТ**

Автор в своей работе рассматривает национализацию церковных школ в областях Бекеш, Чонград и Бач-Кишкун. Во вводной части работы рассматриваются причины необходимости национализации школ. Победа социалистической революции, проходившая в сравнительно мирных условиях, создала благоприятные возможности для достижения соглашения между государством и церковью. Прогрессивная общественность и коалиционные партии выступали за урегулирование отношений между государством и церковью путем переговоров. Римская католическая церковь до самого конца выступала против национализации школ. В работе рассматривается пропаганда католической церкви против национализации школ в Южной Венгрии.

В работе подробно рассматриваются основные направления политической деятельности КПВ, как, например, просвещение родителей о необходимости и значении национализации, сотрудничество с интеллигенцией, в первую очередь с педагогами, непосредственно заинтересованными в национализации, в политической подготовке национализации школ.



## A METAMORFÓZIS SZEREPE A. PLATANOV „SZEMÉTFÚVÓ SZÉL” C. ELBESZÉLÉSÉBEN

BARÓTINÉ GAÁL MÁRTA

Élettelen tárgyak vagy állathősök szerepeltetése emberek helyett az irodalom és más művészetek régi sajátossága. Ez különböző irodalmi kifejezési eszközök, így pl. az allegória, szimbólum, metafora alapját képezheti. Ezen módszer alkalmazása egyes írói poétikákban vagy konkrét művekben nem öncél, hanem a művészi gondolat kifejezésének, a tartalom megjelenítésének eszköze. Platanov „Szemétfúvó szél” c. elbeszélésének művészi jelentése — véleményünk szerint — nem érthető meg egy, a mű strukturális felépítésének alapját képező, a műben gondolati-eszmei-tartalmi jelentéssel bíró mozzanat tisztázása nélkül, azaz a műben ábrázolt ember-állat metamorfózis értelmezése nélkül.

HEGEL esztétikájában a következőképpen ír a metamorfózisról: „Im allgemeinen kann man die Metamorphosen als Gegenteil der ägyptischen Tieranschauung und Tierverehrung betrachten, indem sie, von der sittlichen Seite des Geistes angesehen, wesentlich die negative Richtung gegen die Natur enthalten, das Tierische und andere unorganische Formen zu einer Gestalt der Erniedrigung des Menschlichen zu machen, so dass also wenn bei den Ägyptern die Götter der elementarischen Natur zu Tieren erhoben und belebt werden, hier umgekehrt ..., die Naturgebilde als Strafe für irgendein leichteres oder schweres Vergehen und ungeheures Verbrechen auftreten, als Existenz eines Ungöttlichen, Unglückseligen und als Schmerzgestaltung, in welcher das Menschliche sich nicht mehr zu halten vermag.”<sup>1</sup>

Platanov „Szemétfúvó szél” c. műve meghatározott időben és térben játszódik: egy délnémet kisvárosban, a fasizmus hatalomra jutását követő időben. Platanov elbeszélése a gondolkodó intellektus, az ember lehetőségeinek művészi analízise az európai történelem e krízises és tragikus időszakában. A mű középponti hőse az uralomra került fasizmussal való együttműködést elutasító, s ezért az emberi lét periferiájára jutott kisember, egykori tudós, a kozmikus térség fizikusa, Lichtenberg.

Az elbeszélés folyamán a fiktív elbeszélő állandóan jelen van, ő ismerteti és kommentálja az eseményeket, amelyeknek hőse résztvevőjévé, szemlélőjévé válik. Tulajdonképpen az elbeszélésnek ez a formája az ún. „átélt beszéd”, amely formailag szerzői elbeszélés, de tartalmát az ábrázolt hős pszichológiája, annak érzései, gondolatai határozzák meg.

A magányos, megalázott, a társadalom periferiájára szorult emberre már a mű kezdetén nagyfokú elidegenedtség jellemző: „Альберт открыл глаза... и увидел все в мире таким неопределенным и чужим, что взволновался сердцем, сморщился и заплакал, как в детском ужасующем сновидении, когда вдруг чувствуется, что матери нету нигде, и вставшие, мутные предметы враждебно двигаются на маленького, зажмурившегося человека... Он не мог сразу вспомнить, что он существует и что ему надо продолжать жить дальше, он забыл вес и чувство своего тела.” (380.)<sup>2</sup> Az égitesteket (a Napot) és a növényeket közel érzi magához, ezek képviselik számára a humánusmot: „Альберт поглядел на солнце

и улыбнулся ему, как далекому человеку.” (381.) Ezzel szemben szerinte az emberek egy része a szenvedés, a pusztulás forrása a többi ember számára: „Люди сами замотают и растерзают себя, и лучшие упадут мертвыми в борьбе, а худшие обратятся в животных.” (381.)

Albert számára tehát két lehetséges út kínálkozik: harc az embertelenséggel, amely eleve kilátástalan, illetve emberi mivoltának feladása.

A gondolkodó ember, Albert Lichtenberg feleségével együtt éheznek, mivel nem él azzal a lehetőséggel, amely révén munkát, ennivalót, ruházatot, éjszakai nyugalmat szerezhetne, vagyis nem hajlandó sem rohamosztagosként, sem más munkával szolgálni a bálványként tisztelt Hitlert.

A műben a hatalmat vakon kiszolgálók fellépését állandóan a „szemétfelkavarodás” motívuma kíséri, amely erkölcsi értéktételt fejez ki: „Снизу подымался мусор: человек сто националсоциалистов, в коричневой прозодежде своего мировоззрения, монтировали памятник Адольфу Гитлеру.” (381.) Ugyanez a motívum, még hangsúlyozottabban Lichtenberg szubjektív nézőpontjából a következőképpen jelenik meg: „... и мусор поднялся от них с силой стихии, так что Лихтенберг почувствовал перхоть даже в своей душе.” (382.) Az embereknek ez a hatalmat kiszolgáló csoportja dolgozhat ugyan, s ezáltal megszerezheti a létfenntartáshoz szükséges javakat, ugyanakkor azonban elveszíti emberségének egyik lényeges elemét, a gondolkodás, s ezáltal a cselekvés szabadságát. A Hitler-szobrot ünneplő tömeget így jellemzi Platonov: „... лица людей означали счастье: удовольствие силы и бессилия блестело на них, покой ночи и пищи был обеспечен для каждого темным могуществом их собственного количества.” (382.) Az erő itt a fizikai erőt, az erőnlétet, a fanatizált tömeg által képviselt brutális erőt jelenti, míg a paradoxan hangzó erőtlenség a tehetetlenséggel, az önálló gondolkodásról, cselekvésről való lemondással jelent egyet.

Állati vonások jellemzik e csoport képviselőit. A humanitás elvesztésének folyamatát fejezik ki Albert Lichtenberg szavai: „... я вижу происхождение животных из людей.” (386.) A metamorfózis sajátos fajtáját figyelhetjük meg a teherautó sofőrjének alakjában, aki a kegyetlenség, a bestialitás egyik megtestesítője a műben. Bestialitása, vadsága az általa elfogyasztott állatoktól ered, ezek tulajdonságai mintegy az elfogyasztott hússal együtt épültek bele egyéniségébe: „... Все съеденные им за свою жизнь животные — коровы, бараны, овцы, рыбы, раки, — переварившись внутри, оставили в лице и теле шофера свое выражение остервенения и глухой дикости.” (384.)

A dolgozó tömegek egyre megterhelőbb munka elvégzésére kényszerülnek. Munkájukat torz eszmék szolgálatába állítva a társadalmi mechanizmus részeként termelik meg azokat az eszközöket, amelyek elnyomásukat, fékentartásukat célozzák. A teherautó motorjának leírása Platonov művében az ember géppé alakulásának, elfásulásának, pusztulásának groteszk képét adja: „Трепещущий жар выходил из железа, тысячи людей, обратившись в металл, тяжело отдыхали в моторе, не требуя больше истины, питаясь одним дешевым газом. Лихтенберг прислонился лицом к машине, как к погибшему братству, сквозь щели радиатора он увидел могильную тьму механизма, в его тесниках заблудилось человечество и пало мертвым.” (383.) A fasizmus erejét Lichtenberg véleménye szerint éppen az adja, hogy nem *emberek*, hanem *mechanizmusok* tartják fenn, amelyek nem képesek a fasizmussal szembeállni.

Albert Lichtenberg abban különbözik egyrészt feleségétől, Zeldától, másrészt a fasizmust kiszolgáló tömegtől, hogy a gondolkodás, az önálló véleményalkotás szabadságát, s ezáltal emberségét megőrizte. Lichtenberg alakját a *gondolat* vezér-

motívuma jellemzi a műben: „... он до гроба, навсегда останется человеком, физиком космических пространств, и пусть голод томит его желудок до самого сердца — он не пойдет выше горла, и жизнь его спрячется в пещеру головы.” (380.)

Feleségéhez való viszonyát is a *tudati* tényező előtérbe helyezése határozza meg. Zeldát a létfenntartás apró gondjai kötik le, ezeken nem képes felülemelkedni. Albert e vegetatív életformáért lenézi őt, értelmetlen lénynek, állatnak tekinti. Az emberi lét vegetálásra csökkentése valóban az emberi teljesség elvesztését jelenti.

Annak a korabeli társadalmi követelménynek, amely szerint a férjnek el kell tartania feleségét, Lichtenberg azért nem tud eleget tenni, mert emberségét, vagyis gondolkodásának szabadságát meg kívánja őrizni. Ezért érzi azt, hogy Zelda élőskodik rajta, — akárcsak Kafka Gregor Samsaján a családtagok. Ezért érzi azt, hogy felesége tette tönkre fiatalságát, gyötörte szegénysége, munkanélkülisége, férfiúi tehetetlensége miatt. Ezért véli úgy, hogy az emberi értelem kiveszett feleségéből, tehát állati létbe süllyedt. Albert szemében e belső átalakulást külső jegyek hangsúlyozzák: „Альберт Лихтенберг увидел с ожесточением, что его жена стала животным: пух на ее щеках превратился в шерсть, глаза засверкали бешенством и рот был наполнен слюной жадности и сладострастия, она произносила над его лицом возгласы своего мертвого безумия.” (380.)

Lichtenberg érzelmileg sivár, — s bár morálisan pozitívan értékelhető a „szeméttel” szemben, — valójában *nem teljes ember*. Az emberektől, még saját feleségétől is elidegenedett, kegyetlenül bánik vele.

A világban való rendcsináló szándékát, amely lázadásában mutatkozik meg, szintén a racionális *tudat* vezérli: „... и мысль его остановилась, превратившись в физическую силу.” (383.) Lichtenberg még megcsonkítása, majd testén az állati jegyek megjelenése után is hisz a gondolat nagy hatóerejében. A descartes-i gondolatmenetet felhasználva éli és gondolja át saját helyzetét: megvonták ugyan tőle a cselekvés lehetőségét (nyomorékká tették), de a gondolkodás képessége megmaradt számára, így létezésére is rádöbbsent. Ebből következik, hogy a cselekvés lehetősége is fennáll még számára. E gondolatsor végén levonja a következtetést: „Я тоже думаю и существую. А если я живу — значит тебе (Гитлеру) не быть! Ты не существуешь!” (387.)

Miután Lichtenberg hatalommal szembeni lázadása kudarcot vallott, elveszíti az emberi gondolkodásba, mint a humánus egyik fő alkotóelemébe vetett hitét is: „Что мыслит, то существовать не может, мысль — это запрещенная жизнь. И я скоро умру...” (387.)

Eddig a tudat volt számára a meghatározó tényező, a valósággal való összeköttetéskor azonban kiderült, hogy a korabeli valóságot éppen a *tudat- és gondolatellenesség* jellemzi. A téren mondott beszédére azért figyelnek fel a nemzetiszocialisták, mert ha gondolatai és szavai nem hűek a vezérhez, akkor meg kell semmisíteniök azokat.

Lichtenberg számára a gondolat jelentette az *életet*. Logikusan következik ebből, hogy amikor a koncentrációs táborban tudomást szerez arról, hogy tudományos művét, vagyis tudatának termékét elégették, arra következtet, hogy az élet megszűnik a földön: „Уничтожение книжки подтверждало, что и земля делается безлюдной и минеральной.” (390.)

Míg eddigi tudományos tevékenysége arra irányult, hogy értelmével meghódítsa a világmindenséget, most belátja: ha a világmindenség az értelem révén elérhetővé válna, az egymástól és a szörnyű valóságtól elidegenedett emberek oda menekülne-

nek, egymástól minél távolabb, így az értelem végső soron nem a humánumot szolgálná. Ezt a gondolatsort egy a szemégtödrőnél megjelenő kutya látványa indítja el. Kétszeresen groteszk jelenséggel találkozunk itt: az állatkülsőjű Lichtenberg maga is groteszk jelenség, aki a valódi kutyában egy hajdani, értelmét veszített embert lát, akinek a magány jelent biztonságot, s ezért menekül előle.

Lichtenberg esetében akkor beszélhetünk metamorfózisról, amikor az állati lét elfogadása bekövetkezik, a lét minden áron való fenntartásának igénye fellép. Míg a fizikus eddig szellemét tartotta elsősorban fontosnak, most megcsonkított teste kerül előtérbe. E gondolat Platonov elbeszélésében Bosch-képekre emlékeztető groteszk formában jelentkezik: Lichtenberg megeszi a patkányt, amely vérét szívta, hogy visszazármaztassa vérét és húsát, vagyis életerejét: „Лихтенберг почувствовал скудость к бедному остатку своего существования, ему стало жалко худое тело, принадлежащее ему, истраченное в труде и томлении мысли, растравленное голодом до извести костей, не насладившееся никогда. Он добрался до мертвой крысы и начал ее есть, желая возратить из нее собственное мясо и кровь, накопленные на протяжении тридцати лет из скудных доходов бедности. Лихтенберг съел маленького зверя вплоть до его шерсти и уснул затем с удовлетворением своего возвращенного имущества.” (388.)

E belső átalakulást külső elváltozások kísérik, sőt meg is előzik ezt a végső stádiumot: „По телу его от увечных ран и загрязнения пошла темная зараза, похожая на волчанку, а поверх ее выросла густая шерсть и все покрыла.” (387.) E metamorfózis azonban nem csupán Lichtenberg a gondolkodás valóság-megváltoztatható erejébe vetett hitének elvesztésével függ össze, hanem az emberellenes hatalom kegyetlenségének következménye is. A pizok (Lichtenberg fizikai elváltozásának reális oka), valamint a környezet, ahol az átváltozás végbemegy, utal erre.

Lichtenberg ábrázolása Kafka Gregor Samsajához hasonlóan <sup>3</sup> kettős képet mutat: egyrészt nem változott teljesen állattá, mert mindvégig emberi módon érzel és gondolkodik, másrészt az ábrázolt társadalom szemszögéből nézve valóban állat, a társadalom számára haszontalan lény: „... ненужное для Германии, ненаучное животное”. (394.) Ez nem csupán a nemzetiszocialisták nézőpontja, de Zeldáé, a feleségéé is, akinek elvárásait nem tudta teljesíteni: „Зельда увидела на земле незнакомое убитое животное, брошенное глазами вниз. Она потрогала его туфлей, увидела, что это, может быть, даже первобытный человек, заросший шерстью, но скорее всего это большая обезьяна, кем-то изученная и одетая для шутки в клочья человеческой одежды.” (394.) De más nézőpont is van a műben: a vele együtt koncentrációs táborba zárt kommunistáké, akik a járás-képtelen nyomorékokat maguk közé fogadják, vigasztalják.

A kommunisták Lichtenberg számára egy keletkezőben, kiteljesülésben levő erőt jelentenek, amely képes kiutat találni az emberellenes valóságból.<sup>4</sup>

A tudati sík hangsúlyozottsága a hős lázadása után háttérbe szorul. A jó és a rossz megkülönböztetésére Lichtenberg ebben a stádiumban inkább ösztöneire, megérzéseire támaszkodva képes. A jónak felismerhez nem lényegileg közelít, hanem annak külső megnyilatkozási formáihoz akar hasonlítani (gyermeki bizakodás, játékoság), tehát az eddigi racionális megközelítést az empirikus-emocionális váltja fel.

Ugyanekkor ezek az emberek és Lichtenberg között — amilyenek őt a mű elején láttuk — bizonyos azonosság is megfigyelhető, — az éhség, a megpróbáltatások ellenére is emberek maradnak: „Он дружил больше всего с коммунистами, голодные, они играли и бегали по берегам, как ребяташки, веря в самих себя

больше, чем в действительность, потому что действительность заслуживала лишь уничтожения...” (389—390.)

A kommunisták egy új humanizmus képviselői Lichtenberg számára, amelynek a boldogság, a barátság a fő alkotóelemei. Belső felszabadultság jellemző rájuk a tábor leszűkített világában. A belső kiteljesedéshez a velük való érzelmi azonosulás révén Lichtenberg egy még inkább leszűkített világban (ő még a táborból sem képes elmozdulni) jut el: „Лихтенберг вылезал навстречу людям — в радости своего страстного и легкого чувства к ним.” (389.)

A lázadó, racionális tudat önmagát megsemmisítve végül eljut a szolidaritás ösztönös elfogadásáig. E pozitív fejlődést a műben a halálba induló Lichtenberg fizikai állapotában beállott változás szimbolizálja: „...сейчас попытался встать на обе ноги, ...и ему удалось устоять при помощи палки. Женщина пошла и Лихтенберг последовал за ней, снова чувствуя твердеющую силу в ногах.” (390.)

Jellemző Lichtenberg fejlődésére az a momentum is, hogy míg először tudatosan a fasizmus jelképeire támad, addig most ösztönösen a fasizmus élő képviselőjét, a kivégzésre kísérő tisztet öli meg. Míg első, tudatos lázadása eredménytelennek bizonyult, addig mostani ösztönös megmozdulása pozitív eredményt hoz: megszabadítja a haláltól — akarata ellenére — a műben a teljes emberséget képviselő Hedwig Wotmant.

Lichtenberg alakjában hol a lét, hol a tudati elem a meghatározó, ezzel szemben a mű végén felvillanó nőalakra a test és a szellem egysége, a személyiség teljessége jellemző: „Она... шла погибать, но ни скорби, ни болезни, ни страху, ни сожалению раскаянию она не уступила ничего из своего тела и сознания, — она покидала жизнь, сохранив полностью все свои силы, годные для одержания трудной победы и долговечного торжества.” (391—392.)

Az embertelen valóságban, amely Lichtenberg pusztulását okozta, Hedwig képes volt emberi méltósága megőrzésére: „... в ней ничего не засохло от горячего мутного ветра, и достоинство ее пребывало внутри самого ее одинокого тела, окруженного конвоем.” (392.) Alakjából magabiztosság árad, a győzelem bizonyossága, amiért érdemes az életet is kockáztatni: „Гедвига Вотман шла... точно уходила не в смерть, а в перевоплощение.” (391.)

A mű groteszk befejezése egyrészt arra utal, hogy a Hedwig által képviselt emberi teljesség jelenthet csak kiutat ebből a valóságból, másrészt — éppen groteszk jellege miatt — leleplezi e valóság megtestesítőit, akik az igazi emberséget kutató emberben állatot látnak, holott ők maguk veszítették el emberi mivoltukat.

Lichtenberg fejlődését nyomonkövetve megállapíthatjuk, hogy kezdetben a természethez, társadalomhoz és az egyes emberekhez fűződő viszonyát elvont tudati tényezők határozták meg. E racionális tudat, amelyre a természettudományos racionalitás jellemző, s amely a társadalom fejlődési törvényeit nem veszi figyelembe, kísérletet tesz a társadalmi rend elleni lázadásra. A tudat elvont szempontjával a létező kerül szembe a kudarc során. A tudati szempont, hogy újjászülethessen, megsemmisíti önmagát. A megsemmisülés úgy következik be, hogy a hős elfogadja az állatlétet. Ezen keresztül jut el a lázadó, különálló, racionális tudat a szolidaritás ösztönös elfogadásához. E tudat útját az állat-szimbólum és a metamorfózis teszi művésziileg érzékelhetővé az olvasó számára.

Egyetértünk KIRÁLY GYULA gondolatával, mely szerint „Platonov nem fél attól, hogy kiélezett formában vesse fel az elidegenedés gondjait, mert az elidegenedést nem érzi végzettségűnek: leküzdhetőnek tartja, keletkezésének társadalmi-tudati okait megvilágítva perspektívát nyit.”<sup>6</sup>

- [1] GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL: Aesthetik. Berlin u. Weimar, 1965. Bd. I. S. 433.
- [2] ANDREJ PLATONOV művét itt és a továbbiakban az alábbi kiadás alapján idézzük: Андрей Платонов: Избранное. Москва, 1966.
- [3] Lásd: SZOVOTKA TIBOR: Franz Kafka. A német irodalom a XX. században. Gondolat, 1966. 211.
- [4] Ezt Platonov elbeszélésében úgy juttatja kifejezésre, hogy a kommunistákat gyermeki vonásokkal ruházza fel, amelyek a belső gyermeki tisztaságot, ugyanakkor a kiteljesülés, a fejlődés perspektíváit fejezik ki.
- [5] Nem fogadhatjuk el azt az egyoldalú értelmezést, amely szerint Platonov hőse értelmét elveszíti, állattá válik, mivel ez a hős fejlődésének egy szakaszát jellemzi csupán. («...герой лишается разума, оскотинивается...») Л. Ф. Ершов: Сатирико-юмористическая повесть. В: Русская-советская повесть 20—30-х годов, Ленинград, 1976., стр. 402.
- [6] KIRÁLY GYULA: Platonov. Az új szovjet irodalom. Gondolat, 1967. 129.

## DIE ROLLE DER METAMORPHOSE IN DER ERZÄHLUNG „KEHRRICHTTREIBENDER WIND” VON A. PLATONOV

MÁRTA BARÓTI—GAÁL

Seine Erzählung „Kehrrichttreibender Wind” schrieb Platonov 1934, im Jahre nach der Machtergreifung Hitlers. Mit grossem künstlerischem Elan schildert er die Unmenschlichkeit des Faschismus, seine Gefährlichkeit und seinen die menschlichen, die humanen Werte erniedrigenden Mechanismus.

Mit der künstlerischen Darstellung des Schicksals der Hauptperson — Albert Lichtenberg — prüft Platonov die Möglichkeiten des Erhaltenbleibens der Menschlichkeit und der humanen Werte.

Die Verfasserin der Studie analysiert den grundlegenden gedanklich-strukturellen Faktor der Platonovschen Erzählung, die Stadien der das ganze Werk durchziehenden Mensch-Tier-Metamorphose, und untersucht gleichzeitig die Entwicklung der Bedeutung des künstlerischen Bildes in der Gesamtheit des Werkes, seine in der Herausbildung des Platonov'schen Werturteils eingenommene Rolle.

## РОЛЬ МЕТАМОРФОЗЫ В РАССКАЗЕ А. ПЛАТОНОВА «МУСОРНЫЙ ВЕТЕР»

БАРОТИНЭ МАРТА ГАЛ

Рассказ «Мусорный ветер» Платонов написал в 1934 году, через год после прихода Гитлера к власти. Писатель с большой художественной силой разоблачает антигуманность и опасность фашизма, его механизм, унижающий человеческие достоинства.

При помощи художественного изображения судьбы главного героя рассказа Альберта Лихтенберга Платонов рассматривает возможности сохранения человечности и гуманных ценностей.

Автор настоящей работы подвергает анализу основной идейно-структурный фактор рассказа, стадии метаморфозы человек — животное, проходившей через всё произведение, и вместе с тем эволюцию значения этого художественного образа в произведении в целом и его роль в формировании ценностной ориентации Платонова.

## BETEGSÉGNEVEINK TÖRTÉNETÉBŐL: A KÖSZVÉNY 'GICHT, PODAGRA' SZAVUNK EREDETE

Írta: GALGÓCZI LÁSZLÓ

Történeti-etimológiai szótárunk *köszvény* szavunkat bizonytalan eredetűnek jelzi. Alapszóként egy PFU. \**kešz* szót vesz fel, ennek eredeti jelentése feltehetően 'tép, szakít' volt. A \**kešz* > \**kösz* -alapszónak -vény deverbális névszóképzős származéka a mai *köszvény* 'Gicht, Podagra'. Az egyeztetés gyengéje — a TESz. szerint —, hogy a magyarban „az alapszónak és az eredeti jelentésnek nincs nyoma”.

Régi, XV—XVI. századi bibliafordításokat lapozgatva azonban néhány helyen érdekes párhuzamra bukkantam. A latin *paralyticus* fordításaként a magyarban két szó áll: *köszvényes* és *inaszakadt*. (Ma már *bénának* fordítják a legújabb kiadásokban.) Úgy tűnik, a két szó egymás szinonimájaként élt az említett századokban, így a párhuzam alapján kimutatható az eredeti jelentés.

A TESz. így foglalja össze *köszvény* 'Gicht, Podagra' szavunk eredetét: „Bizonytalan eredetű. ... Fetalhető *kösz*- alapszava ősi örökség lehet a finnugor korból vö. osztj. Mj. Trj.: *kōstāy* „szétszakít, széttör, szétrombol’ (kézzel, lábbal, késsel)’; zürj. V.: *koš* 'verekedés'; votj. Sz.: *keš*- 'tép, szakít, hasít, metsz'; zürj. P. *košni* 'meghámoz, lehánt, tép, szakít'. A finnugor alapalak *kešz* lehetett ... Eredetileg tépést szaggatást kifejező szavaknak a szaggató fájdalmakat okozó betegséggel kapcsolatos alkalmazására vö.: *fáj, hasít, szaggat* ...” (TESz. II, 625)

A *köszvény* jelentésfejlődésének megállapítására a MSzFgrE. is a *fáj* szóhoz utasít bennünket, mert a *köszvény*, 'szaggató fájdalmakat okozó betegség' jelentésének kifejlődése hasonló a *fáj* jelentésfejlődéséhez. Elsőnek nézzük ezt a kérdést! A rokon nyelvi megfelelők alapján (vog. T. *pól* 'forgács, szilánk száлка'; zürj. Ud. *pel* 'rész'; zürj. I. *pel'dni* 'elválik, felbomlik, széthasad'; votj. Sz. *pil*- 'széthasít, szétválaszt, metsz') megállapíthatjuk, hogy a szót eredetileg konkrét 'szétdarabol, széthasít, levág, letép' jelentéssel használták. Ezt az elképzelést több jelentéspárhuzam is igazolja, pl.: a finn *särkeä* 'zerbrechen, zerschlagen' ~ 'Schmerz erregen, schmerzen'. „A magyar *hasít, hasogat* szónak is van 'testi, lelki fájdalom hirtelen éles nyilalló érzésként hat rá; nyilallik ill. ismételten éles, metsző, nyilalló fájdalmat okoz' jelentése. A *szaggat* szavunk is használatos 'valamely testrészben meg-megszakadó, hasogató éles fájdalmat okoz' jelentéssel.” (MSzFgrE. I, 176) A fenti megállapítást a köznyelv is igazolja:

„Ez a legfiatalabb fiú, aki még a békében volt katona, de a kaszárnyába vendégül kapta a *csontszaggatást*, amivel hazaküldték, és otthon a tanyavégi napsugárral kiszedette csontjából a *hétfájdalmat* a doktor.”

(Tömörkény: Vál. elb., 607)

Öt hete annak is, hogy az anyja egyre nyomja az ágyat, mert a *dereka kettőbe akar szakadni*, ha megtalál jobban mozdulni.”

(Tamási: Ö. nov., 334)

(A kiemelések tőlem: G. L.)

A fenti párhuzamok alapján hihető, hogy az eredetnek felvett \**kōsz-* alapszónak 'szakít, tép' volt a jelentése, s így lehet a *kōszvény* 'Gicht, Podagra' szavunk 'szagztatás, szagगतó fájdalommal okozó betegség' jelentésű. Az ÉrtSz. szerint a *kōszvény* a „Húgy-savaknak az ízületekben való lerakódása következtében fellépő, hasogató ízületi fájdalmakkal és daganatokkal járó betegség.” ill. „E betegség során időnként fellépő heves nyilalló fájdalom.” (III, 487) Úgy vélem, hogy a szótár által másodiknak jelölt érteleme lehetett az eredeti. Alapozom ezt arra, hogy a primitív ember gondolkodása erősen szemléleti. Erre pedig az jellemző, hogy a dolgok, jelenségek bizonyos meghatározó jegyét, legjellemzőbb elemét ragadja meg, s teszi az egész képzetkomplexum nevévé. (vö.: KRONASSER: Handbuch... 96)

Először talán a heves, nyilalló, szagगतó fájdalom volt az észlelés alapja, majd ez a „szagगतás” vált a betegség nevévé. Állításunkat bizonyíthatjuk a XVI. századi orvosi könyv adataival is: „Kezben való, Labban való, Ees Chypében való *kēzweny awagy fájdalom*, ... (OrvK. 384) „A3 *Izekben való fájdalom, kyth* a3 Magyarok *kēzwennek neweznek* egy Newel...” (u. o.) De egyéb nyelvemlékeink is a fentiekről vallanak: „Oly nagy *kezwenben es faydalmakban* gyettretem hogy meegh ez vylaghy eelemem ees keen ennekem.” (ÉrdyK. 239: NySz) „Az szegény jó Toldi György, *tüzes hēv nyársával fogott a kōszvény hozzám...*” (Nyr. LXX, 134) „...az gonosz *kōszvény-e*, micsoda... *kinoz, veszteget* ...” (u. o.) Mai nyelvhasználatunk szintén igazolja a jelentésfejlődés fentebb vázolt útját: „A mamát már éktelenül sajnálom. Szegény asszony, csupa *kōszvény*, csupa szomorúság, árvaság, elmaradottság ...” (Kodolányi: Pünk. dár. 149)

A fentiek alapján a jelentésfejlődés útja így vázolható: 'szagगतás' → 'fájdalom' → '(mozgásszervi) betegség' → 'az ízek betegsége' → 'Gicht, Podagra'. Az utolsóként említett jelentés XVII. századi meglétét szótáraink is bizonyítják: C.: *podagra*, *chiragra*, *arthritis*, *ischias* (NySz.); PPB.: *podagra* (NySz).

A fentiek alapján — véleményem szerint — sikerült bebizonyítani, hogy a *kōszvény* 'Gicht, Podagra' szavunk valószínű *kōsz-* (igei) tövének eredeti jelentése valóban 'tép szakít' lehetett; ebből pedig kialakulhatott a 'szagगतás, fájdalom' → 'szagगतó fájdalommal járó betegség' → *kōszvény* 'Gicht, Podagra'.

A következőkben arra keresünk választ, hogy él-e, illetőleg a vizsgált korban élt-e még az alapszó 'tép, szakít' jelentése.

A felelet előtt nézzük meg, mit tudott a XV—XVI. század embere erről a betegségről! A VARJAS BÉLA kiadásában megjelent „XVI. századi orvosi könyv” igen részletesen mutatja be a kórt: „A3 Teftnek tagaýt jöllehet jokfele faydalmak foglalják el, merth Nemelyek a3 chyontoknak hartyaít vagy a3 Elé erekkal es Inakkal kērw veteteth Hufokath vagy a3 Inakath, vagy ezeknek beljē rezēketh mýnemwketh a3 Franczu es a3 Feobeol valo le chýorgas zokot hozný. Nemely faydalmak chyak a3 Izeketh foglalják el kýkben vgý eftenek be mýnthavgyan oda zegeztek volna, es chyak e3 a3, a3 kýth yga3an I3ékben valo faydalomnak Newezhetný. Iolleheth, kwlēmbeozeyth te3nek a3 I3ékben valo faydalmak kē3eth, a3 I3eknek zamok zērenth. De a3 zokas chyak haromnak adot newezeteth. Ke3ben valo, Labban valo, Ees Chypében való kēzweny awagy faydalom.” (OrvK. 384). 1715-ben CSÚZY CSEH JÁNOS tollából egy könyvecske jelent meg *Tragoedica podagrica* címmel. (Közl.: MAGYARI—KOSSA I., 340—2). Nézzük meg részletesebben ezt is! A szerző a könyv második részében arról ír, hogy „minemű emberek szoktak podagrával illetni”, s többek között megemlíti, hogy azok, akik már fiatal korukban *kōszvényesek* „vagy mód nélkül cholerikusok, haragosak vagy gyakran nagy félelem és rettegés közt forognak vagy igen idejében kezdettek a Bacchusnak szolgálni és Cupido táborában



vitézkedni.” Azok is hamar kapnak köszvényt, akik „calculusos szülőkötől szület-  
tek ... minthogy ezeknek a nyavalyáknak egymással sógorságuk vagyon. A podagrára  
hajlamos embernek sokszor még csecsemőkorban orrok vére gyakran megindul ...  
tagjaikban görcsvonást szenvednek, nyavalya kiüti őket, vagy pedig csúzzal, senyvedék-  
kel, kelésekkel bántatnak, mely nyavalyák utat szereznek elsőbben a járóván (migrans)  
száraz fájdalomra, azután pedig a valóságos köszvényre is.” A harmadik rész a  
„... podagrának némely magánosabb circumstantiái”-ról szól. Itt azt mondja, hogy  
az árva húsnak (izomnak) száradása és megösztvéresedése a köszvényeseknél gyak-  
rabban és többször esik meg. Az utolsó fejezetben CSÚZY CSEH megállapítja, hogy a  
betegség oka az „in-víz” sós és mérges volta.

E fontos kitérő után tegyük fel újra a kérdést: valóban semmi sem utal a  
magyarban az alapszó eredeti jelentésére? CZUCZOR—FOGARASI szótára így ír:  
„Szakgatás a tagokban, különösen az izekben, mely éles fájdalommal jár, más-  
kép: *inszakgatás, száraz fájdalom.*” (CzF. III, 1121) A szerzők — láttuk — kétszer  
is a *szakít* szóra utalnak. Egyrészt a magyarázatan: a betegség lényeges ismertető-  
jegyei között, másrészt közlik az elnevezés szinonímáit, köztük az „*inszakgatás*”-t.  
Ha pedig egy szó szinonímájában megőrződött az eredeti jelentés, akkor a pár má-  
sik tagja is azt jelenthette. Ezt bibliafordításaink is igazolják, mert az összevetésükből  
kiderül, hogy a *köszvényes* és az *inaszakadt* ugyanabban a betegségben szenvedőre  
vonatkozik.

1466.: „Es efmeg bémene noldad nap vtan Cafa2naüba ... ч iouen° о hozia ho3uā  
eg ko3ueñeft, ki negtol ho3aticuala.”

(MÜNCH K. 187—MÁRK 2, 1—3)

1536.: „S meg egy nehan nap el mulvan be mene Kafernaumba ... Ees iewenek  
ew ho33aja. ký ho3nak vala egy kezwenyēft, kýt negyēn emelnek wala.”  
(PESTI: NOV. T. 70—71)

1541.: „Es efmeglen bemene Kapernaumba egg nihan napnak vtanna ... es ű  
hozza mennek kik egg embert vi3nek vala kinek az űnai az ű beleirűl elin-  
dultanak vala es megf3akattanak vala, kit ni3 ember vi3el vala.”  
(SYLVESTER: VjT. 51)

1625.: „Es ifmeg bé-mene Kafarnaumba egy-néhány nap-után ... És jövenek ő-  
hozzaja egy inaf3akadtat hozván, kit négyen hordoznak vala.”  
(KÁLDI: SzentB. 1933)

Az eredeti latin szöveg az idézett helyről (Márk II. cap. 1—3): „Et iterum intravit  
Capharnaum post dies, ... et venerunt ad eum ferentes *paralyticum* qui a quattuor  
portabatur.” (NovT.) (A kiemelések tőlem — G. L.)

A további példák szaporítása felesleges, a másik három evangélistánál is ugyan-  
ezt és ugyanígy látjuk.

Az idézetekből megállapítható, hogy a MÜNCHENI KÓDEXben és PESTI GÁBOR-  
nál a latin *paralyticus* fordítása *köszvényes*, míg SYLVESTER-nél és KÁLDI-nál *inaszakadt*.  
Mindkét magyar szó jelentése: 'fájdalmas betegségben szenvedő'. A fenti két szó  
rokon értelmű volt a XVI. sz.-ban: aki fájdalmas, szaggató betegségben szenvedett  
az *köszvényes* volt, vagy *inaszakadt*; betegsége pedig a *köszvény* vagy más névvel  
*inszaggatás* volt. Állításunkat bizonyítja az is, ha figyelembe vesszük a jelenségek,  
dolgok elnevezésének olyan módját, amikor úgy adunk nevet, hogy a név felkelte  
a hallgatóban is azt az érzést, amit a nevet adó a dolog észlelése közben érzett.  
(vö.: KRONASSER: Handbuch 96) Megállapításunk helyességét nem zavarja az sem,  
hogy a latin *paralyticus* szót a mai bibliakiadások *bénának* fordítják. A korabeli

— XVI. sz.-i — szótárak adatai azt mutatják, hogy az *inaszakadt* szavunknak két jelentése is volt: 'paralyticus' ill. 'gichtbrüchig'; tehát 'béna', ill. 'köszvényes'. De a XVI—XVII. században a *béna* nem pontosan azt jelentette amit ma, hanem 'nyomorék, erőtlén, fogyatékos, hibás' stb. CzF. a következő jelentéseit ismeri: „1. Kinek valamely tagja, nevezetesen keze, lába mozgékonyerejétől meg van fosztva. ... 4. Általában testileg nyomorék, elgyöngült tagú.” (I, 569) Már CSÚZY CSEHNÉL is láttuk, hogy a *podagra* mozgásképtelenné teszi az embert, hisz az „árva hús megösztvővéresedik”. Az Orv.K. is megállapítja: „... *chýomos kézwen... kýwel az Ižek helyőkbeol ký mēnnek es mozgajokath el veztwen megh horgadnak*”. (OrvK. 388) Mai nyelvünk is tanúskodik erről: „Hanem aztán vén korára megfordította Isten a szívét: megalázatosodott ... Nincs baja senkivel, legfeljebb a *köszvényével*, amely időnként elnehezíti mind a két lábát.” (Gárdonyi: Szeg. emb. 252) (A példákban a kiemelések tőlem — G. L.) Azt a tényt, hogy a *köszvény* mozgásképtelenné tesz és bénuláshoz hasonló tünetekkel jár, a népnyelv is igazolja. 1973-ban Szarvason hallottam, hogy az egyik bácsi „*köszvényben feküdvén egy időre megbénult*”.

Hogy maradék kétségeink is eloszoljanak, idézzük SYLVESTERT! „*Paralyfis — Görögöl — Magyarul inafakadozott ember. Oll betegsigh, mell mikoron az embernek tjtinek valamell riřjire efik, az meg alořjik es evvel nem kezd bírni. Ez az betegřigh mint en allitom ... mellett faydalomnak maggaraztanak.*” (Sylvester: Vyt, Az betegřighekről). Orvosi könyvünk pedig ezt mondja: „*Chýpeben valo kézwený awagý faydalom*”. (OrvK. 384) Tehát: a két elnevezés egy betegségre vonatkozik, így a *köszvényes* és az *inaszakadt* szinonimák, a *köszvény* és az *inszaggatás* úgyszintén.

A különböző bibliafordítások összevetéséből kiderült, hogy a fenti szavaink a XVI—XVII. században rokon értelműek voltak. Ez viszont azt bizonyítja, hogy a kor emberének tudatában élhetett még az alapszó eredeti jelentésének emléke: a 'tép, szakít'. (CzF. a XIX. században is tudta ezt az értelmet.)

A nép is megőrizte emlékezetében az ősi jelentést:

„No, én szép kis betegséget szereztem magamnak! — mondta a gazda.

— Mi a baja már megint? ...

— Hát beleütött a rehoma az egész testembe. — morgott a gazda. Valahol megfázhattam, mert a *derekamba hasít*, meg a *vállamba hasít*, meg a *combomba hasít*. egyszerűen szépen megfájdult minden csontom.

.....  
Mán vagy két napja panaszkodik, hogy valami baja van, a *derekát fájlalja*, most mégis a *lábujja fáj*.

— Lábujja? Huj, ez szép eset — mondta a gépész — hiszen akkor *köszvénye van*.

— Nem ette meg a fene!

— Sok húst eszik?

— Szereti. Azt szokta mondani, jó nekem a hús is.

.....  
... ez az ember újra lábra állott. Mintha újjászületett volna. *Elmúlt minden szag-gatása*, olyan szépen kigyógyult, hogy az már valóságos csuda volt.” (MÓRICZ: Elb. 1934—36, 5—7) (A kiemelések tőlem — G. L.)

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy a TESz. által „ismeretlen eredetűnek” jelzett *köszvény* szavunk *kösz-* tövének eredeti 'tép, szakít, szagat' jelentése a magyar nyelvben — legalábbis nyomaiban — kimutatható, a bibliafordítások *köszvényes* — *inaszakadt* párhuzama, orvosi emlékeink tanúbizonysága az ősi jelentés meglétére utal. Ezt az eredeti jelentést a népnyelv is megőrizte.

Mindezekkel alighanem megerősítettük — jelentéstani oldalról is —, hogy a *köszvény* 'Gicht, Podagra' igei alapszava a *kösz-* finnugor eredetű.

- A magyar nyelv értelmező szótára I—VI. Budapest, 1959—1962.  
 A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I—III. Bp., 1967—1976.  
 A magyar szókészlet finnugor elemei I—III. Bp., 1967—1978.  
 A Müncheneri Kódex 1466-ból. Budapest, 1971.  
 CZUCZOR—FOGARASI: A magyar nyelv szótára I—VI. Budapest-Pest 1862—1874.  
 CSEFKÓ GYULA: Szólásaink történetéhez és magyarázatához: A jó csődör vagy megvakul vagy megsántul. Nyr. LXX, 134—6.  
 KÁLDI GYÖRGY: Szent Biblia 1625.  
 KRONASSER, HEINZ: HANDBUCH DER SEMASOLOGIE. HEIDELBERG, 1952.  
 MAGYAR-KOSSA GYULA: Magyar orvosi emlékek I—II. Bp., 1929.  
 Magyar nyelvtörténeti szótár I—III. Bp., 1890—1893.  
 Novum Testamentum graece et latine. Róma, 1957.  
 PESTI GÁBOR: Novum Testamentum. Budapest, 1895.  
 SYLVESTER JÁNOS: Vy Testamentü. Budapest, 1960.  
 XVI. sz.-i magyar orvosi könyv. Kolozsvár, 1943.  
 Újszövetségi Szentírás. Róma, 1967.  
 Szépirodalmi források:  
 GÁRDONYI GÉZA: Szegény ember jó órája. Szépirodalmi Kk. 1964.  
 KODOLÁNYI JÁNOS: Pünkösdi dáridó. Magvető Kk., 1973.  
 MÓRICZ ZSIGMOND: Elbeszélések 1934—1936. Szépirodalmi Kk. 1955.  
 TAMÁSI ÁRON: Összegyűjtött novellái. I—II. Szépirodalmi Kk. 1967.  
 TÖMÖRKÉNY ISTVÁN: Válogatott elbeszélései. Szépirodalmi Kk., 1960.

# AUS DER GESCHICHTE UNSERER KRANKHEITSNAMEN: DER URSPRUNG UNSERES WORTES KÖSZVÉNY „GICHT, PODAGRA”

LÁSZLÓ GALGÓCZI

Verfasser stellt von unserem aufgrund semantischer Überlegungen des TESz (Geschichtlich-Ethnologisches Wörterbuch) als von unsichere Herkunft” bezeichneten Wort *köszvény* (Gicht 'Podagra') fest, dass seine finnisch-ugrische Abstammung zu erweisen ist.

Die ursprüngliche Bedeutung der Wurzel \**keše* der deverbalen Nominalsuffixableitung \**kösz-* < PFU \**keš* 'reissen', 'zerreißen', 'ziehen' ist in der ungarischen Sprache nachweisbar. Die Bedeutungsänderung des Wortes *fáj* 'zerbrechen' → 'Schmerz erregen', die Parallele unserer Bibelübersetzungen *köszvényes* — (gichtig, gichtisch, gichtkrank) — *inaszakadt* (lahm, lendenlahm), der Beweis unserer medizinischen Erinnerungen *Köszvény* ('reissender, ziehender Schmerz', 'Gicht, Podagra). der Beleg *köszvény* ('Reissen', 'Gliederreißen') in der Volkssprache beweisen die finnisch-ugrisch Abstammung des Wortes.

# К ЭТИМОЛОГИИ ВЕНГЕРСКИХ НАЗВАНИЙ НЕКОТОРЫХ БОЛЕЗНЕЙ ПРОИСХОЖДЕНИЕ СЛОВ „köszvény” „GICHT, PODAGRA”.

ЛАСЛО ГАЛГОЦИ

Автор в своей работе доказывает, что слово „köszvény”, о котором в Этимологическом словаре указано «неопределённого происхождения», — угро-финского происхождения.

Первичное значение корня отглагольного деривата с именным суффиксом \**keše* — < ПФУ *keš* — „tér, szakít, szaggat” в венгерском языке доказуемо. Изменение значения слова „fáj” „zerbrechen —” венгерские переводы библии, где указанное слово переведено как „köszvényes — inszakadt”, наличие в письменных памятниках медицины слова „köszvény” „szaggató fájdalom” → Gicht, Podagra, также как и употребление в разговорной речи вышеуказанного слова свидетельствует о его угро-финском происхождении.



## A SZÓLÁSOK ÉS KÖZMONDÁSOK FRAZEOLÓGIÁHOZ TARTOZÁSÁNAK KÉRDÉSEI

GYÖRKE ZOLTÁN

A szólások és közmondások frazeológiához tartozásának kérdése a szovjet nyelvtudományban mindmáig vita tárgyát képezi. A nyelvészek egy része a frazeológiához sorolnak minden állandósult szókapcsolatot, mások viszont azt a nézetet vallják, hogy a frazeológiához az állandósult szókapcsolatoknak csupán egyes típusai tartoznak. Egyes nyelvészek a frazeológiához sorolják a szólásokat, a közmondásokat és a szállóigéket is, másik viszont kizárják azokat a frazeologizmusok közül.

A kérdés fontosságát mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a frazeológiai szótár szerkesztésében is az az elv érvényesült, hogy a szólások, a közmondások, a szállóigék nagyobb része, valamint az orosz nyelvben nagy számban előforduló igei-névszói állandósult szókapcsolatok nem tartoznak a frazeologizmusok közé és ezért a több mint 4 ezer egységet tartalmazó frazeológiai szótárban sem kaptak helyet. A fent említett állandósult szókapcsolatok hovatartozásának kérdése fontos jelentőséggel bír az orosz nyelv, mint idegennyelv tanulmányozásában és oktatásában, valamint a kétnyelvű frazeológiai szótárak szerkesztésében is.

A szovjet nyelvtudományban a frazeológia tárgyát illetően két egymással merőben ellentétes vélemény alakult ki. A frazeológiai szakirodalomban ezt a két álláspontot a frazeológia „szűkebb” és „tágabb” értelmezéseként ismerik. (Sz. I. OZSEGOV terminológiája — Gy. Z.)<sup>1</sup>

Az alábbiakban ismertetni szeretnénk a szovjet és a hazai nyelvtudományban a frazeológia tárgyával kapcsolatban kialakult különböző nézeteket, s e nézetek elemzése és szembesítése alapján állást kívánunk foglalni a frazeológia ezen egyik legfontosabb vitás kérdésében.

I. Azok a nyelvészek, akik a frazeológia szűkebb értelmezésének hívei, a frazeológiához csak az olyan idiomatikus állandósult szókapcsolatokat sorolják, amelyek szemantikailag egyetlen szónak felelnek meg.

V. V. VINOGRADOV akadémikus, akinek nevéhez fűződik a frazeológia mint nyelvészeti tudományág kialakulása, az állandósult szókapcsolatokat szemantikai összeforrottságuk szerint a következő három csoportra osztja:

- a) egybeforrt szókapcsolatok
- b) frazeológiai egységek
- c) frazeológiai kapcsolatok<sup>2</sup>

V. V. VINOGRADOV frazeológiával kapcsolatos első munkáiban még a frazeológiához sorolja a szerkezetüket tekintve mondatokat alkotó állandósult szókapcsolatokat, többek között a szólásokat és közmondásokat is. „A frazeológiai egységekhez sorolunk egy sor, különböző irodalmi stílusra jellemző szokványos kifejezést, klisé, szállóigét, népi szólást és közmondást.”<sup>3</sup> — írja a „*Russzkij Jazik*” c. munkájában. V. V. VINOGRADOV későbbi munkáiban azonban már nem tesz említést a közmondásokról, ellenben megállapítja, hogy az ún. egybeforrt szókapcsolatok szerkezetü-

ket tekintve lehetnek teljes mondatok is. Ez ellentétes V. V. VINOGRADOVNAK azzal a korábbi megállapításával, mely szerint az egybeforró szókapcsolatokat szinonimaként egyetlen szóval helyettesíthetjük.<sup>4</sup>

V. V. VINOGRADOV, bár az orosz nyelvészetben a frazeológia megalapítója volt, nem dolgozta ki a frazeológia, mint önálló nyelvészeti tudományág alapvető fogalmait és nem határozta meg eléggé egyértelműen a „frazeológiai egység” fogalmát sem. A frazeológiai egységek V. V. VINOGRADOV által történt túlságosan kategorikus és szűk értelmezése, amely szerint az előbbiek olyan állandósult szókapcsolatok, amelyek szemantikailag egyetlen szónak felelnek meg, kizárja a frazeológiából a közmondásokat, valamint az állandósult szókapcsolatok más típusait is.

Alapjában véve V. V. VINOGRADOV nézeteit osztják az olyan nyelvészek, mint N. N. AMOSZOVA, V. P. FELICINA, V. L. ZSUKOV, A. I. MOLOTKOV, I. SZ. TOROPCEV és még sokan mások.

N. N. AMOSZOVA<sup>5</sup>, aki a Szovjetunióban az angol nyelv frazeológiai rendszerének tanulmányozása terén az egyik legismertebb szaktekintély, az „*Osznovü anglijszkoj frazeológiji*” (L., 1963) c. munkájában fejti ki a szólások és közmondások hovatartozásával kapcsolatos nézeteit. Mivel a nyelvészeti szakirodalomban eddig ez a legrészletesebben kifejtett és a legjobban megalapozott álláspont a mondatokat alkotó szólások és közmondások a frazeológiához tartozásának kérdésében, szükségesnek tartjuk, hogy N. N. AMOSZOVA nézeteit részletesebben is ismertessük.

Mivel is támasztja alá N. N. AMOSZOVA nézeteit, amelyek szerint a szólások és közmondások nem tartoznak a frazeológizmusok közé? N. N. AMOSZOVA szerint ahhoz, hogy a közmondásokat idiomáknak tekintsük, be kell bizonyítani róluk, hogy azok egységes lexikai jelentéstartalommal rendelkeznek, s beszéd közben nominatív egységekként lépnek fel, mivel a kommunikatív egységek lexikai jelentéstartalommal nem rendelkeznek. Ebből kiindulva N. N. AMOSZOVA azon a véleményen van, hogy a szólások és közmondások úgy tartalmukat, mint funkciójukat tekintve nem rendelkeznek a frazeológiai egységekre jellemző sajátosságokkal. Szerinte a szólások és a közmondások szerkezetüket és tartalmukat tekintve önálló mondatok, amelyek rendszerint szintaktikailag zárt egységben fordulnak elő és kerülnek alkalmazásra. A továbbiakban N. N. AMOSZOVA megjegyzi, hogy a szólások és a közmondások egy-egy „miniatűr példázatnak” felelnek meg és nem tartoznak a nyelv rendszerébe, mivel szerkezetüket tekintve hagyományos alakban előforduló önálló kommunikatív egységeket képeznek, bár nem lehet őket sem „lexikai egységeknak”, sem pedig a „lexikai egységek ekvivalenseinek” tekinteni. Mert ha elfogadjuk azt, hogy bármely nyelvi képződményt, így az állandósult és metaforikus jelleggel rendelkező szókapcsolatokat is „lexikai egységeknak” tekintsük, akkor annak kell tekintenünk az olyan folklór alkotásokat is, mint pl. a tréfás mondóka, a példázat, találós kérdések ... stb.. (145. old.)

N. N. AMOSZOVA álláspontja hűen tükrözi azoknak a nyelvészeknek a nézeteit, akik a frazeológia szűkebb értelmezésének hívei. Konceptiójában abból indul ki, hogy a frazeológia egységek a nyelvhez és a beszédhez való viszonyukat tekintve szinonimaként egyetlen szóval helyettesíthetők. „A frazeológizmus és a szó olyan nyelvi egységek, amelyeket a beszédben nominatív egységekként alkalmazunk”<sup>6</sup>, mivel AMOSZOVA szerint a frazeológizmus és a szó egyaránt lexikai jelentéssel bír. És ez a tétel, hogy minden frazeológizmus szinonimaként egy szóval helyettesíthető — lényegében N. N. AMOSZOVA koncepciójának alapja. Azt a lehetőséget pedig, hogy a nyelvben létezhet olyan frazeológizmus is, amelyet szinonimaként nem lehet egyetlen szóval helyettesíteni, vagyis amelyek nem képeznek nominatív egységeket, eleve kizártnak tekinti. Ezek szerint a közmondást csak akkor tekinthetnénk idiomának,

ha olyan egységes lexikai jelentéssel bírna, mint amilyen a nominációs egység, azaz a szókapcsolat bír. De mivel nyilvánvaló, hogy a közmondások ilyen sajátossággal nem rendelkeznek, ezért N.N. AMOSZOVA szerint, a közmondások nem tartoznak a frazeológizmusok közé.

V. P. FELICINA<sup>7</sup> — a frazeológia szűkebb értelmezésének egy másik képviselője — a közmondásoknak a frazeológizmusok közé való sorolása elleni fő argumentumként azt hozza fel, hogy a közmondások, a szólásoktól eltérően, nem rendelkeznek idiomatikus jelleggel. Felicina véleménye szerint a közmondások felbontható szókapcsolatok, és az azokat alkotó szavak jelentése nem változik, ha a közmondáson kívül használjuk őket.

V. P. FELICINA éppúgy, mint N. N. AMOSZOVA azon a véleményen van, hogy a közmondások, mivel szinonimaként egyetlen szóval nem helyettesíthetők, hanem egy egész elbeszélést, egy esemény leírását helyettesítik, eredeti jelentésükben használt, befejezett gondolatot tartalmazó kifejezések és nem sorolhatók a frazeológizmusok közé.

V. P. FELICINA tévedése abban rejlik, hogy nemcsak eredeti, hanem átvitt értelmű közmondások is vannak és ő nem határolta el azokat egymástól. Mert valóban, az olyan közmondásban, mint a „Лучже поздно, чем никогда” („Jobb később, mint soha”) minden szót a maga eredeti értelmében használunk. A képszerű, szemléltető erővel rendelkező szólásokban a szavak eredeti jelentése teljesen háttérbe szorul, elhomályosul. Ez a sajátosság hasonlóvá teszi az átvitt értelmű, képszerű közmondásokat a hasonló képszerűséggel rendelkező teljes, kiegészítésre nem szoruló mondatokat alkotó szólásokhoz.

Helytelen az az állítás, miszerint a közmondás önmagában eredeti jelentéssel bíró szókapcsolat, s képszerű, átvitt jelentése csak egy adott szituációban történő alkalmazásakor merül fel. Hiszen köztudott az a tény, hogy egy-egy szólás vagy közmondás kiejtésékor külön szavakat mondunk ki és minden szónak az értelmét külön-külön felfogjuk, azonban egy tömbként, előre gyártott elemként használjuk fel a több szóból álló szólást vagy közmondást beszédünkben. A szólások és a közmondások nagyobb része (különösképpen a szólások) jelentéstartalmukat tekintve egységes, azaz kimondásukkor nem az egyes szavak jelentése a fontos számunkra, hanem az a jelentés, amelyet a szókapcsolat egésze hordoz.

V. L. ZSUKOV, a „*Szlovarj russzkij poszlovic i pogovorok*” M., 1966, c. szótár előszavában szintén a frazeológia szűkebb értelmezése mellett száll síkra. Már az általunk korábban ismertetett elmélettel ért egyet, amely szerint csak azokat az állandósult szókapcsolatokat lehet frazeológizmusoknak tekinteni, amelyeket szinonimaként egyetlen szóval is helyettesíthetünk. Az említett szótár előszavában a következőket írja: „A szólások és közmondások nyelvtani szerkezetüket tekintve abban különböznek a többi frazeológizmustól, hogy az előbbiek egy befejezett gondolatot fejeznek ki és mondatokat alkotnak.

Jelentéstani egységük alapját nem a fogalom, hanem az ítélet alkotja. Ezért a szólások és a közmondások lexikai jelentéstartalmat nem hordozhatnak, ... a bennük rejlő gondolatot csak mondattal (gyakran csak több mondattal) lehet kifejezni, ugyanakkor a frazeológizmusok jelentése csupán szó vagy szókapcsolat értékű.”<sup>8</sup>

„A közmondások azzal a sajátossággal rendelkeznek, hogy megőrzik eredeti és átvitt jelentésüket... A frazeológizmusok nem rendelkeznek ilyen sajátossággal, azokat nem lehet egyszerre eredeti és átvitt értelemben használni.”<sup>9</sup>

A közmondásoknak arról a tulajdonságáról, hogy egyszerre eredeti és átvitt jelentéssel bírnak a „*Frazeologicseskij szlovarj russzkogo jazüka*” M, 1978, c. szótár előszavában A. I. MOLOTKOV, a szótár szerkesztője, a következőket írja: „A köz-

mondás az orosz nyelv mondatrendszeréből nem szerkezeténél, hanem tartalmánál fogva válik ki. A közmondás formájában előforduló klasszikus mondat jelentését tekintve mindig kétsikű: egyszerre eredeti jelentéssel is bír, amely megegyezik a közmondást alkotó szavak jelentésével, valamint átvitt jelentéssel is, amikor a közmondást alkotó szavak jelentése nem azonos az azt alkotó szavak együttes jelentésével...

A közmondásoknak az a sajátossága, hogy átvitt jelentéssel is bírnak, hasonlóvá teszi azokat a frazeologizmusokhoz... A közmondások jelentése azonban más jellegű, mint a frazeologizmusoké: a mondatok formájában előforduló közmondások tartalmi szempontból ítéletet fejeznek ki, ugyanakkor a frazeologizmus lexikai jelentését tekintve valamely fogalom helyettesítője..."<sup>10</sup> A. I. MOLOTKOV az „*Osznovü frazeologiji russzkogo jazüka*” M., 1977. c. monográfiájában ismételtlen állást foglal amellett, hogy a szólások és közmondások nem tartoznak a frazeologizmusokhoz és így ki kell zárni azokat a frazeológiai szótárakból.

Amint az a fent elmondottakból nyilvánvalóvá válik, a frazeológia ún. „szűkebb” értelmezésének hívei alapján véve legfőbb érvként azt emelik ki, hogy a frazeologizmust alkotó szavak jelentéstani önállóságukat teljesen vagy részben elveszítik, ugyanakkor a szólások és a közmondások (azon kettős tulajdonságuknál fogva, hogy egyszerre eredeti és átvitt jelentéssel is bírnak) esetében a szavak megőrzik önálló eredeti jelentésüket. A frazeologizmusok hasonló tulajdonsággal nem rendelkeznek, azokat nem lehet egyidőben eredeti és átvitt jelentésben használni. Szerintük a szólások és közmondások úgy tartalmukat, mint funkciójukat tekintve különböznek a többi frazeologizmustól.

II. A frazeológia ún. „szélesebb” értelmezésének hívei viszont azon a véleményen vannak, hogy mint minden állandósult szókapcsolat, így a közmondások és a szólások is a frazeológiához tartoznak, annak egyik típusát alkotják és a frazeológiai szótárakban is megfelelő hely illeti meg őket.

Így pl. L. H. BULAHOVSKIJ a „*Kursz russzkogo literaturnogo jazüka*” c. munkájában úgy ír a szólásokról és a közmondásokról, „mint az irodalmi nyelv közhasználatban levő kifejezéseiről” és a többi frazeológiai szókapcsolat között az első helyre teszi azokat.<sup>11</sup> Ugyanez a gondolat ismétlődik meg a „*Vvegyenije v jazükoznanije*” c. munkájában, amelyben a szólásokról és közmondásokról, mint felbonthatatlan szókapcsolatokról ír.

E. M. GALKINA-FEDORUK nyelvész figyelmét is felkeltették a szólások és a közmondások <sup>12</sup>, aki a „*Szovjemennüj russzkij jazük*” c. munkájában a szólásokat és a közmondásokat a többi állandósult szókapcsolattal együtt mint frazeologizmusokat vizsgálja.

A. M. FINKEL és N. M. BAZSENOV a „*Szovremennüj russzkij literaturnij jazük*” c. könyvükben a szólásokat és a közmondásokat együtt vizsgálják az idiomákkal és más állandósult szókapcsolatokkal.<sup>13</sup>

A szólásokat és a közmondásokat a frazeologizmusokhoz sorolják számtalan kandidátusi disszertációban is, amelyek tárgyát a mai orosz nyelv lexikai és frazeológiai szókészleteinek elemzése képezi. Itt csak néhányat említünk meg közülük: A. V. JAKOVLEVSKAJA „*Frazeologija sztihotvornogo jazüka Majakovszkogo*”, I. SZ. MIHALKO „*Lekszika i frazeologija szovremennüj szovetszkij romanov na indusztrial'nuju t'emu*”, O. A. KRASZIL'NIKOVA „*Frazeologicseskij szosztav poemü N. V. Gogolja, Mjortvüje dusi*”.

Az állandósult frazeológiai szókapcsolatokhoz sorolja a szólásokat és a közmondásokat V. L. ARHANGELSZKIJ is. A „*Frazeologija, Poucsenyija' Vladimira Monomaha v szvjazi sz obscsimi voproszami frazeologiji russzkogo jazüka*” c. disszertá-



ciójában, valamint a „*Nyekotorüje voproszű russzkoj frazeologiji v szvuzi sz isztorijej jejo izucsenyija*” c. cikkében azt indítványozza, hogy a mondatokat alkotó frazeológizmusokat, így a szólásokat, a közmondásokat és a szállóigéket is a frazeologizmusok külön alcsoportjába soroljuk és a „*frazeológiai egész*”-nek („*frazeológicseszköje celoje*”) nevezzük azokat.<sup>14</sup>

M. A. RÜBNIKOVA a „*Russzkaja pogovorka*” c. cikkében pedig már egyenesen azt írja, hogy „az idioma a szólás egyik típusa”<sup>15</sup>. A szólásokhoz sorolja pl. a következő frazeologizmusokat: Чудеса в решете; Толочь воду в ступе; И нашим и вашим; заткнуть за пояс; Чужими руками жар загребать; Свистеть в кулак, Подливать масла в огонь; Убить двух зайцев.

Ezek a frazeologizmusok V. DAL’ a „*Poszlovicű russzkogo naroda*” M., 1957, c. gyűjteményében szólásokként szerepelnek, az „*Orosz nyelv frazeológiai szótára*” szerkesztői viszont tagadják, hogy a fent említett állandósult szókapcsolatok egyben szólások is és frazeologizmusokként közlik azokat a szótárban. A viláslások hovatartozásának kérdésében tapasztalható hasonló ellentmondások világosan bizonyítják, hogy a szólások — a frazeologizmusok egyik típusát képezik.

A frazeológia ún. „szélesebb” értelmezésének hívei közé tartoznak még az olyan jeles nyeivészek, mint N. M. SÁNSZKIJ, A. V. KUNIN, J. V. ARNOLD, A. G. NAZARJAN és még sokan mások.

A. V. KUNIN, az „*Angol—orosz frazeológiai szótár*” szerkesztője az „*Anglijszkaja frazeologija*” c. könyvében a szólások és közmondások a frazeológiához tartozásának kérdésében elfoglalt álláspontját a következőképpen fejti ki: „Az angol nyelvben a frazeologizmusok négy csoportját különböztetjük meg. Az egyik csoporthoz a szólásokat és a közmondásokat soroljuk, vagyis a kommunikatív frazeológiai egységeket...”<sup>16</sup> A mondatokat alkotó szókapcsolatok frazeológiához való sorolásának legfőbb kritériumaként A. V. KUNIN a szókapcsolatok *állandóságát* jelölik meg, vagyis azt a tulajdonságukat, hogy mindig ugyanabban a formában idéződnék fel. „...Minden mondatot, amely az adott kritériumnak megfelel — frazeológiai egységnek kell tekintenünk”, — írja KUNIN az „*Anglijszkaja frazeologija*” c. munkájában.<sup>17</sup>

A. V. KUNIN nem ért egyet a frazeológia szűkebb értelmezésének koncepciójával, határozottan ellenzi, hogy a szólásokat és a közmondásokat csak folklór alkotásoknak tekintsék. Véleménye szerint a szólások és a közmondások mind a folklór, mind a frazeológia kutatásának tárgyát képezik, csak más-más szempontból. A frazeológia a szólásokat és a közmondásokat, mint a nyelv szókincséhez tartozó egységeket vizsgálja, amelyek egy sor, csak rájuk jellemző szemantikai és strukturális sajátossággal rendelkeznek. A folklór viszont a szólásokat mint a népi bölcsességet, a népszokásokat, a népi kultúrát stb. visszatükröző alkotásokat vizsgálja.<sup>18</sup> A. V. KUNIN a frazeológia határát az összetett mondatoknál húzza meg.

N. M. SÁNSZKIJ, az egyik legismertebb szovjet nyelvész, a frazeologizmus legjellemzőbb vonásaként *állandóságuk* mellett azt a tulajdonságukat emeli ki, hogy *egy tömbként, előre gyártott elemként használjuk fel a több szóból álló kifejezést beszédünkben (voszproizvogyimoszty)*. A frazeológiai kifejezést a következőképpen határozza meg: „A frazeológiai kifejezések olyan két vagy több szóból álló nyelvi egységek, amelyek tudatunkban kész egységekként vannak elraktározva, jelentés-tartalmukat tekintve egységesek, alkotó elemeik és szerkezetük állandó.”<sup>19</sup>

Mint ahogyan az a fent elmondottakból kitűnik, a frazeológiai egység legfőbb jellemvonása, amely elhatárolja azt a szabad szókapcsolattól és ugyanakkor a szóhoz teszi azt hasonlóvá, a *felidézhetőség*, vagyis az a sajátosság, hogy a tudatunkban éppoly egységben vannak elraktározva, mint az egyes szavak, s amikor szükségünk

van rájuk, nem alkotjuk meg őket alkalmilag, hanem készen, alkotó elemeiknek segítségével merülnek fel tudatunkban.

Következésképpen, a szólások és közmondások formájában előforduló állandósult szókapcsolatok is a frazeológiához tartoznak, mivel jelentéstartalmukat tekintve olyan nyelvi egységek, amelyeket emlékezetünkéből kész, előre gyártott elemként veszünk elő, lexikai összetételüket és szerkezetüket tekintve pedig változatlanok.

A frazeológiai egység N. M. SANSZKIJ által történő értelmezése lehetővé teszi, hogy az egy szóval szinonimaként helyettesíthető idiomákon kívül a frazeologizmusokhoz sorolhassuk az olyan állandósult szókapcsolatokat is, mint a szólások, a közmondások és a szállóigék. N. M. SANSZKIJ „*Frazeologija szovremennogo russzkogo jazsuka*” c. könyvében „поставить на ноги”, „бить баклуши”, „работать спустя pykava” állandósult szókapcsolatok mellett olyan szólások és közmondások is szerepelnek, mint a „Лес рубят — щепки летят”, „Мал золотник, да дорог”, „На ловца и зверь бежит”, „С виду тих, да обычаем лих”, „Голод не тётка, пирога не подсунет”.

III. A magyar nyelvtudományban a szólások és közmondások frazeológiához tartozásának kérdésében a nyelvészek véleménye megegyezik. Arra a kérdésre, hogy nyelvi vagy szűkebb értelemben vett hagyományelemek-e a közmondások, tehát a nyelv vagy a folklór körébe tartoznak-e O. NAGY GÁBOR „*A magyar frazeológiai kutatások története*” c. munkájában a következő választ adja: „A közmondások tehát kétarcú alakulatok: egyrészt jellegzetesen hagyományelemek, és ugyanazokkal a módszerekkel kell vizsgálni őket, mint a népi találós kérdéseket, falucsúfolókat, mondókákat stb., azaz a folklorisztikai, közelebbről a parömiológiai kutatás tárgyai; másrészt azonban nyelvi kifejezőeszközök is, mert rendszerint a konkrét helyzetekre alkalmazva használjuk őket, és mint olyan nagyobb nyelvi egységekkel élünk velük, amelyek — akárcsak a kisebb nyelvi egységek — alkalmasak arra, hogy felhasználásukkal a valósághoz való viszonyunkat tükröző közlés jöjjön létre.”<sup>20</sup> Ugyanakkor O. NAGY GÁBOR azt is megjegyzi, hogy a közmondás „...frazeológiai szempontból legfeljebb csak perifériális jelenség, mert noha alkalmazását tekintve van sajátos nyelvi szerepe is, tartalmát tekintve kívül esik a nyelvileg vizsgálandó szókapcsolatok határán.” Az „... okvetlenül tisztázandó ,határkérdésnek’ valószínűleg az a helyes megoldása, hogy a frazeológiai egységekkel — tehát többek között a szólásokkal és a szóláshasonlatokkal — mint jellegzetesen nyelvi alakulatokkal leíró szempontból a nyelvtudománynak kell foglalkoznia, és a közmondást átmeneti jelenségnek tekintve, rá kell mutatnia közlésbeli szerepére is. A közmondás azonban alkatát, kultúrahordozó felépítmény jellegét tekintve lényegében a folklorisztikai kutatás, közelebből nézve, a parömiológia körébe tartozik...”<sup>21</sup>

O. NAGY GÁBOR szavaiból tehát világosan kitűnik, hogy a modern magyar frazeológiai kutatás legjelesebb képviselője a közmondásokat is egyértelműen a frazeológiához sorolja, s egyben rámutat azokra a vonásokra, amelyek megkülönböztetik a közmondásokat a frazeologizmusok többi típusaitól.

O. NAGY GÁBOR elmélete tükröződik többek között „*A mai magyar nyelv*” (Tankönyvkiadó, 1976) egyetemi tankönyvben is, amelyben a szerzők külön fejezetet szentelnek a frazeológiának. A könyv szerzői szerint nyelvtudományi szakirodalmunk az állandó szókapcsolatok változatos és sokszínű anyagának következő kategóriáit szokta megkülönböztetni: 1. *szokványos kifejezőmódok*; 2. *szólások*; 3. *közmondások*; 4. *szállóigék*.<sup>22</sup>

Ugyancsak az állandósult szókapcsolatok keretében vizsgálják a szólásokat és közmondásokat „*A magyar stilisztika vázlata*” (Tankönyvkiadó, 1977.) szerzői.

Mindez arról tanúskodik, hogy a mai magyar nyelvtudományban egyöntetű az

az álláspont, hogy a szólások és a közmondások a többi állandósult szókapcsolat mellett a frazeologizmusok egy-egy típusát képezik.

A fenti áttekintésünk egyértelműen bizonyítja, hogy a frazeológia szűkebb értelmezése körüli vita akadályozza a frazeológia mint önálló nyelvészeti tudományág kialakulását, zavaró tényezőként lép fel egy egységes frazeológiai elmélet kialakításában, valamint abban, hogy a frazeológiát a gyakorlatban is az idegen nyelv oktatásának szolgálatába állítsuk.

## IRODALOM

- [1] С. И. Ожегов: Лексикология, лексикография, культура речи. М., «Высшая Школа», 1974. стр. 182.
- [2] В. В. Виноградов: Русский язык. Грамматическое учение о слове § 4. Основные типы фразеологических единиц в русском языке. М. Л., 1974, стр. 21—28.
- [3] В. В. Виноградов: Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. «Труды юбилейной сессии ЛГУ. Секция филолог. наук.» Л., 1946, стр. 61.
- [4] Он же. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Сб. «Академик А. А. Шахматов», М.—Л., 1977, стр. 351.
- [5] Н. Н. Амосова: Основы английской фразеологии Л., 1963.
- [6] Н. Н. Амосова: Указ. соч. стр. 180.
- [7] В. П. Фелицына: О пословицах и поговорках как материале для фразеологического словаря. Сб. «Проблемы фразеологии», М—Л., 1964.
- [8] В. П. Жуков: Словарь русских пословиц и поговорок М., 1966.
- [9] В. П. Жуков: Указ. соч. стр. 7.
- [10] А. И. Молотков: Фразеологический словарь современного русского языка под редакцией А. И. Молоткова М., 1967, стр. 14.
- [11] Л. А. Булаховский: «Введение в языкознание», ч. II. Учпедгиз, 1953.
- [12] Е. М. Галкина-Федорук: Современный русский язык. (лексика) Изд. МГУ, 1954.
- [13] А. М. Финкель, Н. М. Баженов: Современный русский литературный язык. «Радянська школа», 1954.
- [14] В. Л. Архангельский: «Некоторые вопросы русской фразеологии в связи с историей её изучения». Учение записки Ростовского педагогического института, вып. I у. 1955.
- [15] М. А. Рыбникова: Русская поговорка, Русский язык а школе, 1939, № 2.
- [16] А. В. Кунин: «Английская фразеология», М., 1970, стр. 204.
- [17] А. В. Кунин: Указ. соч., стр. 205.
- [18] А. В. Кунин: Указ. соч., стр. 206, 210, 211.
- [19] Н. М. Шанский: «Фразеология современного русского языка», М., 1969, стр. 3.
- [20] O. NAGY GÁBOR: „A magyar frazeológiai kutatások története”. Nyelvtudományi Értekezések, 95. sz., old.
- [21] O. NAGY GÁBOR: Idézett mű, 93. old.
- [22] BENCÉDY JÓZSEF—FÁBIÁN PÁL—RÁCZ ENDRE—VELCSOV MÁRTONNÉ: A ami magyar nyelv”, ankönyvkiadó, Budapest 1976. 494—498.
- [23] FÁBIÁN PÁL—SZATMÁRI ISTVÁN—TERESTYÉNI FERENC: „A magyar stilsztika vázlata”, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977. 59—64. old.

## DER DISPUT ÜBER DEN GEGENSTAND DER PHRASEOLOGIE IN DER SOWJETISCHEN SPRACHWISSENSCHAFT

ZOLTÁN GYÖRKE

Die Phrassologie als selbständiger linguistischer Wissenschaftszweig hat zwar in der letzten Zeit eine bedeutende Entwicklung durchgemacht, doch divergieren die Meinungen der Linguisten betreffs einiger Fragen der Phraseologie auch heute noch. Die eine dieser strittigen Fragen ist z. B. die Bestimmung des Gegenstandes der Phraseologie. In der sowjetischen Sprachwissenschaft haben sich hinsichtlich der Determinierung des Gegenstandes der Phraseologie zwei Standpunkte herausgebildet: Während nach Ansicht der einen zur Phraseologie einzig die sog. idiomatischen Wortkoppelungen gehören, interpretieren die anderen den Begriff breiter und vertreten die Meinung, dass zur Phraseologie auch die idiometischen, stabilisierten Wortverbindungen auch die Redewendungen, die Sprichwörter und die geflügelten Worte — also ausnahmslos alle stabilisierten Wortkoppelungen — gehören. Der Verfasser der Studie zählt zu den Anhängern der sog. „breiteren“ Interpretation der Phraseologie und führt zur Unterstützung seines Standpunktes zahlreiche Argumente an.

## К ВОПРОСУ О ГРАНИЦАХ ФРАЗЕОЛОГИИ

ЗОЛТАН ДЬЁРКЕ

Вопрос о пословицах и поговорках как материале фразеологии до сих пор остается спорным, поскольку объем фразеологии и ее состав все еще не установлены.

В состав фразеологизмов русского языка одни ученые включают все устойчивые сочетания слов, другие ограничивают перечень фразеологизмов русского языка только определенной группой устойчивых словосочетаний.

В работе подвергается анализу концепция ученых разных стран относительно т. н. «узкого» и «широкого» понимания фразеологии. Автор настоящей работы, являясь сторонником «широкого» понимания фразеологии, на основании анализа научной литературы по данному вопросу, приходит к выводу, что во фразеологии должны изучаться все устойчивые словосочетания без исключения.

# M. GORKIJ MŰVEI A MAGYARORSZÁGI SAJTÓBAN (1899—1919) AZ EGYES MŰVEK KÖZLÉSTÖRTÉNETE ÉS FORDÍTÁS-TEXTOLÓGIÁJA

FENYVESI ISTVÁN

A Tudományos Közlemények előző évi számában közreadtuk az író magyarországi fogadtatásának kutatása során fellelt műveinek bibliográfiáját (a korábban ismert 145 fordítással szemben 723 tétel).

Az alábbi kommentárokból egyrészt az eredeti szövegeknek az ott közölt szövegekben való kvantitatív tükröződését vizsgáljuk, másrészt a közléstörténet néhány mozzanatára mutatunk rá: A bibliográfia időrendben tárgyalt adatait itt az egyes művek szerint vesszük sorra.

## A kommentárok szerkezete

Orosz cím (az eredeti szöveg lelőhelye).\*

a. A közlés éve(i) és tétele száma(i)\*\*. Kimutatjuk itt — éves bontás nélkül — a nemzetiségi munkásmozgalom (NMM) és az amerikai magyar munkásmozgalom (AMM) közléseit is, viszont a németnyelvű polgári sajtó közléseire csak akkor utalunk, ha az első magyar közlés ezzel függ össze: Itt szerepelnek a közléstörténeti tudnivalók is.

b. A szövegteljesség rovatában a hazai magyar fordításokban észlelt mennyiségi változásokat regisztráljuk, figyelembe véve a szovjet Gorkij-textológia eredményeit: Idézőjelben áll a tárgyalt fordítás (előző évi bibliográfiánkbeli) sorszáma, a kihagyásokat rövid tematikai utalással és az \* lábjegyzetben jelölt kiadás megfelelő kötete lap és sorszáma(i) feltüntetésével jelöljük. A végleges szerzői szövegváltozatból elhagyott, de az adott fordításban még szereplő részeket + jel után tüntetjük fel. Csak az első közléseket vizsgáljuk. A teljes szövegekre nem térünk ki.

c. Itt mutatjuk ki az általunk azonosított fordításokat. Az egyenlőségjel előtt az „anyafordítás” áll, utána pedig a belőle készített utánközlések.

d. A mű magyar címe vagy címváltozatai.

*Афоризмы* a. 1901: 36\*, 1902: 37 49 57, 1907: 350 371, 1908: 382. Ennél jóval több kisebb kiragadott gondolatát közölték: mi csak bizonyos terjedelmen felül (6 sor vagy 2 aforizma) vettük fel. b—c. Sokról teljes pontossággal nem állapítható meg az eredeti szöveg. Az itt szereplők egyike sem azonos az *Афоризмы*, *Правила и изречения*, *Изречения и правила* stb. szerzői közlésekkel.

*Беседа на пароходе с Максимом Горьким* a. 1903: 143—6. Orosz lelőhelye: «На дне» М. Горького. Материалы и исследования. М.—Л. ВТО, 1940., стр.

\* Általában a М. Горький: Собр. соч. в 30 тт. М ГИХЛ, 1949–1956 (ezt nem tüntetjük fel), ill. egyes, külön jelölt esetekben a Полное собр. соч. Худ. произв. в 25 тт. М. „Наука” 1968–76 alapján (továbbiakban: ПСС), míg az egyikben sem szereplő szövegeket a Балухатый: Лит. работа М. Горького, М. 1936 tétele számaival jelöljük.

\*\* A csillaggal ellátott szám a KOZOSCA-RADÓ: A szovjet népek irodalmának magyar bibliográfiája 1944-ig, Bp. Művelt Nép, 1956 (tovább: KR) c. adattárban is szereplő tételeket jelöli.

223—224. Lapjaink a Петербургская газета jún. 15-i számára hivatkozva közlik. Valószínűleg közvetett átvétel. c. Azonos fordítások. d. G. az Éjjeli menedékhelyről; G. az Éjjeli szállásról.

*Болесь* a. 1901: 7, 1902 75 80 83, 1903: 121 131 133, 1908: 384, 1909: 399, 1910: 424\*, 1911: 444, *NMM*: 559, 579 (német). b. „75” és „121”: kb. 25% húzás (a szereplők külső jellemzésében, a cselekmény egyes mozzanataiban), elhagyják a befejező 3 bekezdés szerzői konklúzióját is. c. 7=83, 121=131 133, 75=80. d. Bolek; Bolesz; Boleszlav; A levél; Teréz levelei.

*Бурцеву* (Бал—1145) a. 1917: 203. Az erfurti Tribüne aug. 15-i számából átvéve. b. lényegesen rövidítve. d. Gorkij Burzev ellen.

*Бывшие люди* a. 1902: 42\* 79 90, 1903: 104\* 119 156 159—61, 1904: 174 179\* 201, 1905: 214, 1919: 545a. b. „90”: rendkívüli mértékű (helyenként 70—80%-os) kihagyásokkal. „104”: kisebb rövidítésekkel. „119”: a 183—5. lapok epizódját közli „Титов, а танитов” címmel. c. 42-214, 90-174 179 201 545a, 104=156 159—61. d. A sötétség rabjai; Csavargók között; Elmúlt emberek; Elzüllöttek; Gorkij legújabb könyvéből; Hajléktalanok; Kikopott emberek; Régi emberek.

*В сочельник* a. 1905: 216\* 221\*. c. 216=221. d. Karácsony estéjén.

*В степи* a. 1903: 97\*. d. A rétségben.

*Варенка Олесова* a. 1902: 39\*, 1905: 230, 1912: 455\*. b. „230”: a regény zárójelenete (562:24-től végig). d. Egy leány; Oleszova Varenika; Vak szerelem.

*Васька Красный* a. 1903: 115\*. d. A vörös Vaska.

*Весение мелодии* a. 1901: 20—3, 1902: 55, 1903: 117 120 134—6 169, 1905: 243 250\* 276 278—9, 1906: 312, 1907: 364—8 370, 1908: 386, 1914: 488, *NMM*: 561 (német). „20”: feltehetőleg az előző napi BTb-számból (625). b. „55” és „134”: elhagyva az alkotmányra való utalás (323:40—324:—5) és a veréb vallomása (325: 1—24); mindkét szöveg Vm. dal-ában a 326: 5—11. összevonva. c. 11 fordítását ismerjük, ebből 5 terjedt el legjobban: 20=21 23 135 276 278—9, 55=370, 117=120 488, 134=136 365—6, 243=364. d. Tavaszi allegória, Tavaszi hangok; Madárnyelven.

*Вниманию общества* (Бал—2053) a. 1916: 499. Külföldi, feltehetőleg német forrás nyomán közölve, erre utal az eredetit közlő lap címének eltorzulása. B. A szöveg első fele van, a második rövid összefoglalásban. d. G. az orosz nyomorról.

*«Вода и ее значение в природе и в жизни человека»* a. 1095: 270\*. b. Elhagyva a filozófiai bevezető. d. A víz és annak jelentősége a természetben és az emberi életben.

*Воззвание к французским рабочим* a. 1906: 330 330a. Feltehetőleg a L’Humanité alapján készültek. b. Tartalmi összefoglalás c. 330=330a. d. Az orosz forradalmi mozgalom; G. a francia munkásokhoz.

*Враги* a. 1907: 346. A KR-ban csak az ismertetés szerepel. b. A darab utolsó jelenete. d. Az „ellenségek”.

*Всем русским гражданам и общественному мнению Европы* (Бал—648) a. 1905: 249. Az író ellen benyújtott vádirat kapcsán közölt részlet. b. 10 sornyi összefoglalás. d. G. póre.

*Вывод* a. 1901: 9, 1902: 64\* 68, 1904: 208, 1905: 262, 1910: 417, 1919: 550. „262” a szerző neve nélkül közölve. b. „9”: a ló leírása (5: 21—25) nélkül, a 6. oldalon is kis rövidítésekkel, 6: 38—39. fontos megállapítása hiányzik. „208”: szinte a cselekményvázra redukálva. c. 7. különböző fordítás (a „9” és a „262” azonos címe ellenére). d. A „kivonulás”; Az orosz népeletből; Kikocsizás; Meghurcolás; Orosz erkölcsrajz; Vezeklés.

*Город Желтого Дьявола* a. 1906: 321, 1919: 526\* 534\*. „321”: az első vázlat

átvétele a Sächs. Arb. Zeitung jún. 17—20-i számaiból. b. „321”: a Город Маммоны részletei (VI. 433: 6—10, 15—22, 434: 11—20). „526” és „534”: a végleges változat. c. 526=534. d. A Mammon városa; A sárga ördög városa.

*Двадцать шесть и одна* a. 1901: 10\* 29\*, 1902: 41\* 43\* 88, 1903: 126 137 152, 1905: 215 219\* 223\* 226\*. b. „88”: az egyetlen hiányos fordítás. Elhagyva: a pékek pinceélete, munkájuk leírása (279: 13—281: —29), Tánya külseje, a pékek viszonya hozzá (282: 5—19), nekik T. volt a legszebb (282: 28—283: —19), önmaguk jellemzése (283: 29—284: —7), a gazdák jellemzése (284: 22—35), a katona külseje (285: 13—18), a pékek a katonáról (280: 12—29), vitájuk vele, a szerző elmélkedése (287: 29—288: —30), stb. c. 6 fordítás, ebből 29=41, 215, 88=126 137 152, 219=223. d. Huszonhat és egy; Huszonhat — és egy; Huszonhat és — egy; Huszonhat legény meg egy leány; Fegyencek világossága.

*Девочка* a. 1906: 303, 1907: 356 357\*, *NMM*: 567a 578 (német). c. 356=357. d. A kisleány; Az élet mélységeiből.

*Девятое января* a. 1907: 360. Eddigi ismereteink szerint a mű első idegen nyelvű fordítása. B. A mű középső részének (177—185. p.) fordítás kis rövidítésekkel. d. Véres vízkereszt.

*Дед Архип и Лёнька* a. 1905: 263 274. c. 263=274. d. Két halott.

*Дело Николая Шмидта* a. 1907: 345. A Times nyomán közölve. b. Részletes tartalmi kivonat. d. Gorkij levele.

*Дети солнца* a. A bibliográfiánkban — mint szövegében nem közölt — nem szerepel, ide felvételét három város színházában való bemutatása indokolja: 1906 Kolozsvár (Szász Ödön fordítása), 1907: Pozsony és Győr (Vidor Dezső fordítása). d. A nap gyermekei.

*Детство* a. 1918: 507 508\* 510\* 511\* 513 514\* 519\* 520\* 522 1919: 528 530\* 532—3 545a—p 548—9 551. A TVI és az Előre közölte részek fordítója Miskolczi Henrik, a TVI munkatársa (levele Bresztovszky Ernőhöz, PTA Archivum). A regény teljes kiadása a könyvkereskedésekben már aug. 1. után jelenik meg. Az 545a—p. részleteket (az El múlt emberek-ből) a KR „1920?” jelzéssel adatolja. Valójában korszakunkhoz tartoznak: a TVI 1919. máj. 3-i száma 1. lapján e szám mellékleteként („megjelent”) jelöli. E melléklet tkp. a hasonló című 1904-es kiadás belső címlapjának felhasználásával készült, de új szedéssel. b. Lendvai István fordítása A. Stolz 1917. évi Ullstein-féle kiadása alapján készült. A Miskolczi-féle szövegek — a TVI és az Előre általános bulvárszínvonalának megfelelően — egy-egy részletet ragadnak ki, ezeket önkényes epizódösszevonások révén fogalmazzák meg. c. Valamennyi TVI és Előre közlés — 545a—p., ill. 548—9.

*Дружки* a. 1901: 14, 1902: 51 81\*, 1903: 96 162\*, 1904: 193\*, 1905: 212 272\*. b. „272”: elhagyja a szöveg kb. 2/3-át, csak a cselekményvázlat ismerteti. c. 14=51, 162=193 212. d. A cimborák; A kebelbarátok.

*Еврейский вопрос* (Бал—692) a. 1906: 311 313\*. Utóbbi KR-ban „cikk” jelöléssel szerepel, az eredetivel nem azonosítva. „311”: New Yorki távirat, míg „313\*” a pétervári Nasa zsizny alapján közölve. b. „311”: néhány kiragadott mondat. d. G. az orosz zsidókról; A zsidókérdés.

*Емельян Пиляй* a. 1901: 8, 1902: 45\* 77 92, 1904: 181. Az első hazai Gorkij-közlés évében jelenik meg: 619 (BTbl). c. 45=92. d. Jemeljan Pilaj; Piláj Jemelján; Piljai Jemeljan.

*Еще о черте* a. 1903: 114\* 140 153—4, 1904: 186\* 202 207, 1905: 224, 1906: 314\*, 1907: 374, 1908: 387, *NMM*: 569 (német) *AMM*: 599. b. „114”: csak a mű elejét nem tartalmazza (455—456: —20). „153” és „186”: elhagyják a két filozófiai bevezetést (455—460: —13) és az Ivan Iv. történetének bevezetőjét (460: 28—461:

—10), a „186” a történet feloldását is (az utolsó 5 sorban). „374”: éppen az ördög-históriát nem közli. c. 5 fordítás, ebből 186=202 207 224 314, 153=140 154, 374=387. d. Anya; A tökéletes ember; Az ördög mint sebész; Az ördög vándorlásai. Második vándorlás; Ördöghistória.

*Жизнь ненужного человека* a. 1910: 426. A fordítás történetéhez I. Aranyossy Pál 1909. dec. 15-i levelét Gorkijhoz (Переписка М. Горького с зарубежными литераторами, М. 1960). A művet a Népszava helyett A Polgár közölte. b. A szöveg az 1910-es francia kiadást követi. d. A kém.

*Зазубрина* a. 1902: 56 85\*, 1904: 188, 1910: 425. b. Utóbbi elhagyja az expozíciót s csak a legfontosabb dialógusokra szorítkozik: a BTb ilyen rövidített szövegéből (643) készült. c. 85=188. d. A zöld kandúr; Sasubrina; Zazubrina.

*Землетрясение в Калабрии и Сицилии* (ПСС—XI) a. 1910: 415. A KR-ban csak az ismertetés szerepel. b. Két epizód: I. 258: 38—259: —39, II. 277: 7—278: —39 és 279: 19—282: —17. d. Az új Plinius, Maxim Gorki Messináról.

*Злодей* a. 1903: 99\*, 1905: 288—9. c. 99=288 289. d. Egy bűn története; Egy büntett.

*И еще о черте* a. 1906: 293 295\*. Utóbbi — feltehetően a magyar címe alapján — KR az „ördögtrilógia” első tagjával azonosítja. b. „293”: elhagyva Ivan Iv. ruhátlaná válása. (451: 35—40). d. Az ördög; Még egyszer az ördög.

*К пролетариям Италии!* Orosz szövege ismeretlen, címét és adatait Sz. J. Brodskaja közli (Горьковские чтения, 1959. стр. 761). a. 1905: 252. Az Avanti nyomán közölve. d. G. köszönete az olasz proletariátusnak.

*К рабочим всех стран* a. 1906: 296\* 297 298\*, NMM: 568 (szlovák). A Nsz a L'Humanité-vel egyidejűleg közli. b. „298”: bő részletek, „297”: néhány gondolat. c. 296=298. d. A munkássághoz; G. és Witte; Wittéről.

*К русскому обществу* (Бал—851a) a. 1911: 453. KR-ban az ismertetések között. d. Orosz írók tiltakozása a progrom ellen.

*К честным людям* a. 1906: 322—3. Orosz szövege ismeretlen. A Vorwärts aug. 12-i száma nyomán közölve. c. 322=323. d. G. az agitátor. Fölhívása az amerikaiakhoz; G. fölhevítése Amerikához.

*Кайн и Артем* a. 1903: 98\*, 1904: 200, 1906: 299. b. „98” és „200”: öt fejezetre osztva. c. 200=299. d. Kain és Artem.

*Коновалов* a. 1902: 73, 1903: 105\* 116\*. c. 105=116. d. Konovalov.

*Легенда о Марко* a. 1903: 125\* 127, NMM 584 (szerb). c. 125=127. d. Marko halász.

*Ма-аленькая* a. 1909: 403, 1910: 420\* 1918: 506\*, 1919: 545 o. Utóbbi KR-ban 1920?-ra datálva (erről I. Детство a. pontjában). b. „506”: a szerző fontos gondolatait (88: 8—19, 32—33) hagyja el. c. 420=506 5450. d. A kicsike; Kedves kicsi angyal volt.

*Макар Чудра* a. 1901: 2\* 17\* 18\* 27\*. A névtelenül megjelent „27” Szabó Endre egyetlen Gorkij-fordítása. (Erről ő maga: Az Újság, 1904. márc. 20). c. 2=17 18. d. Csudra Makar.

*Мальва* a. 1901: 6\* 25\*, 1903: 129, 1904: 176\*. c. 6=25 176. d. A tengerpart leánya; Malva.

*Мать* a. 1908: 385 388, 1912: 460\*, 1913: 470\*, NMM: 585 (román), AMM: 600 611. b. „385”: lásd Tétényi Mária és Zöldhelyi Zsuzsa FK 11(1965) 181—4. „388”: Pavel bírósági beszéde. „460” és „470”: a második szerzői szövegváltozat alapján. c. 385=460 470 600 611.

*„Mob”* a. 1907: 372. A BerlTblatt okt. 2-i száma nyomán közölve. b. Az eredetinek mintegy a harmadát — a legfontosabb epizódokat — közli. d. A mob.



*Мой спутник* a. 1902: 84. d. Útitársam.

*Мудрец* a. 1906: 316 318 320 328 332 343 339—41, 1907: 369, 1909: 396, 1911: 451\* 452, *NMM*: 564 (szerb) 570 (német). c. Egy kivétellel 3 fordítás utánközlései: 318=320 339—41, 328=332 334 369, 351=452. d. A bölcs.

*На дне* a. A legkorábbi közlés a BpHl cikkében: 123. Ugyancsak 1903-ban több részlet (139 142 147 155), valamint a teljes mű több fordítása is napvilágot lát (102\* 103\*). Még egy újabb teljes fordítás 1904-ben (173\*) és egy részlet 1905-ben (239) jelenik meg. b. „139”, „147” és „239”: Szatyin ember-monológja. „123”: a 3. fv. és 3. jel., „124”: egy-egy részlet az 1. és a 2. fv-ből, valamint a 3. fv. vége. „155”: csaknem az egész 4. fv.

*На базаре (Герой)* a. Az író magyarra legtöbbet fordított műveinek egyike. 1903: 150—1, 166 167\* 168, 170 171\*, 1904: 182—4 187 197 203 209—10, 1905: 226, 233—4 237 246 248 254 287, 1906: 308—10 319, 335, 1907: 362, 1908: 390—2, 1909: 397—8, 401—2, 1911: 439\* 440, 1912: 469, 1914: 486—7 489. c. 167=226 287 362, 150=152 182 390—2, a többi a 166 szövegét közli újra. d. A hős; A veterán; Migunov, a hős.

*На плахах* a. 1901: 3\* 26. c. 3=26. d. A tutajon.

*Не давайте денег русскому правительству!* a. 1906: 304—5. A BerlTblatt alapján. b. „304”: csupán a legfontosabb mondanivaló. d. G. az orosz kölcsönök ellen; Ne adjatok pénzt az orosz kormánynak.

*Несвоевременные мысли* (Бал—1115—36, 1185—1213) a. 1918: 508a 512 515—7 518a 525, 1919: 527 544, *AMM*: 618. A magyarországi közlések különböző német fordítások (517: Vorwärts 1918. júl. 28; 525: uo. okt. 13; 518a 527 544: Süddeutsche Monatshefte 1918. okt. Gorkij-száma stb.) nyomán készültek. Az „527” KR-ban azonosítás és a fordító nélkül szerepel. b. Az eredeti szövegek hozzáférhetetlensége folytán nem állapítható meg pontosan sem az, mely szövegek esetében kétségtelen G. szerzősége (a Szabó Endre fordította Forradalom és kultúra, a Süddeutsche Mh, ill. a Baluhatij alapján a nagy többséget illetően ez biztosra vehető), sem pedig a szövegteljesség. A Forradalom és kultúra alapján visszakeresve teljesen mondhatók: 515—6 525 544. A viszonylag nagy terjedelmen belül is fölöttébb hiányos az „527”, rendkívül summázó az „512” és egészen rövid részletet ad közre az „517”.

*О беспокойной книге* a. 1901: 13 19 24. b. „13”: hiányzik a kínairól szóló rész (419: 14—22). d. Egy izgató könyv; Egy nyugtalan könyvről.

*О кавказских событиях* a. 1905: 283—5 291. Tudomásunk szerint az első külföldi közlések. b. Az eredetinek kb. 2/3-a, a szöveg középső részének néhány gondolata nélkül. d. G. a forradalomról; G. a kaukázusi eseményekről; G. az orosz néphez; G. levele.

*О писателе, который зазнался* a. 1903: 118, *NMM*: 552—3 (német). b. „118”: a 2. folytatásban összekevert sorrendben (310: 23—311: —13, 309: 1—22, 311: 14—312: —35). Ez a közvetítő fordítás nyomán lehetséges, erről a *Собр. соч.* V: 479. is ír. d. Egy író, aki túlbecsüli magát.

*О писателях-самоучках* a. 1911: 454\*. d. Orosz autodidakta írók.

*О современности* (Бал—1054—56) a. 1916: 498. A párizsi Journal de Peuple nyomán. d. Az orosz zsidók.

*О финляндии* (Бал—727) a. 1908: 381. KR-ban csupán „levélként”, azonosítás nélkül szerepel. A Magyar Iparművészet-ben Koronghy-Lippich Elek idézi egy részletét.

*О цинизме* a. 1913: 479, *NMM*: 580 (román), *AMM*: 608. b. Az 5—14. lapok

szövegét közli, kihagyva 6: 36— 7: —34, 8: 27— 14: —34. d. Szabadság, szépség sé a cinikusok.

*О черте* a. 1911: 5\* 12 32 35 78, 1902: 54 59 62 82, 1903: 95\* 113\* 128, 1904: 195, 1905: 251, 1906: 338, *АММ*: 602. b. „82” és „95”: csak a legelső mondat hiányzik. „338”: hiányzik az expozíció és a filozófiai befejezés (447—448: 1—8 és 453: 39—végig). c. 6 fordítás, ebből 5=32 78, 35=54 59 62 82 128 195 251.

*О чижее, который лгал и о дятле, любителе истины* a. 1909: 406. b. Versekből elhagyva: 126: 3. v. 1—4. sor. 128: 9—20 vsor. d. Mese a hazug csíszról és az igazmondó harkályról.

*Обращение к Англии* (Бал —707) a. 1907: 362a. Német és francia nyomok hiányában valószínűsíthető az elsőközlő *The Nation*-ból való átvétel. d. G. felhívása. az angol néphez.

*Обращение к народу и трудовой интеллигенции* a. 1918: 521 523—4, 1919: 531 547, *NMM*: 594—7 (román, szlovák, német, szerb). A Magyarország stockholmi tudósítója a felhívásnak — függő beszédben és egyet nem értően — csupán a fő mondanivalóját foglalja össze, ez az első hيرادás. A Svájcban tartózkodó Bresztovszky Ernő az elsőközlő *Izvesztija* szövegét orosz kapcsolatai révén szerzi meg. A Népszavának megküldött fordítása — tudomásunk szerint — a mű első külföldi közlése (franciául január 12-én, németül 1919 tavaszán olvasható). A Tanácsköztársaság idején — több nyelven és nagy példányszámban kiadva (*PTA Archivum*, 694. f. 5. d.) jelentős agitativ szerepet játszik. b. „523”: lényegében teljes, „524”: legfontosabb tételeit közli. „531”: néhány gondolat. c. 523=524. d. Gorkij bolsevik lett; Az emberiséghez; A művelt világhoz; Gorkij a művelt világhoz: Maxim Gorkij a művelt világhoz.

*Один из королей республики* a. 1906: 333\*, 1917: 501, *NMM*: 574 (német). b. „333”: csak a 87:—9 ig. d. A milliárdos; Találkozásom egy amerikai királlyal.

*Однажды осенью* a. 1901: 4\* 15, 1903: 148—9, 1904: 194a, 1905: 236 281. c. 4=15, 148=149, 236=281. d. Egykor ősszel; Egyszer ősszel; Viharos őszi éjszaka.

*Озорник* a. 1902: 67 67a, 1904: 191, 1905: 211, 1906: 329\*. b. „67”: jórészt a cselekményvázra redukálva. „67a”: egy részlet: Gvozgyev kifakadása (106: 25—107: —9). c. 191=211. d. A sajtóhiba, A semmirekelő; A semmirevaló.

*Ответ русских писателей английским писателям* (Бал—1039) a. 1915: 490—1. b—c. Azonos szöveggel a befejező részt tartalmazzák. d. Az orosz írók az angol írókhoz.

*Открытое письмо Баал-Машиовесу* (Бал—2052) a. 1916: 497. Tudomásunk szerint a mű első külföldi közlése. b. Egy bekezdésnyi fő gondolat. d. Maxim Gorkij és a zsidókérdés.

*Ошибка* a. 1902: 55, 1903: 109\*, 1904: 204, 1905: 238. b. „55”: fejezetekre osztva. c. 109=204 238. d. A tévedés.

*Перед лицом жизни* a. Az allegorikus mű 18 magyarnyelvű és a *NMM* 7 közlésében vált ismertté. 1902: 38, 1905: 258\*, 1906: 315 317 337, 1907: 375\* 376, 1908: 394—5, 1909: 409 413—4 416 418—9 421 427 431, *NMM*: 504—5 566a 575—6 (német), 560 (román) 571 (szerb). c. Az összes magyar közlés három fordítást terjeszt: 258=315 317, 337=427 431, míg az összes többi —375.

*Песня о Буревестнике* a. 1905: 227 245, 1906: 306, 1907: 377\*, 1908: 380, *АММ*: 617. Az egyik leg többet fordított Gorkij-mű: a keretmesét is tartalmazó *Весение мелодии*-vel együtt összesen 32 közlését ismerjük. b. Egyedül a Peterdi Andor által versben fordított szövegben van (Eugen Leviné közvetítő fordítása nyomán: Vorwärts 1905. jan. 21, átvéve a *BpTb*-ből: 633) elhagyva az 5. strófa a ping-

vinekről. c. Valamennyi fordítás különböző szövegű. d. A viharjós; A viharadár; A viharok előhírnökének dala; Ének a viharadárról.

*Песня о слепых* a. 1902: 71\* 72, 1904: 175\* 180\*, 1905: 218\* 222\*, 1919: 543\* 545b. c. 71=72, 218=222, 175=180 543 545b. d. A vakok dala; Vakok dala; Valamelyik nyári este.

*Песня о Соколе* a. 1901: 16, 1902: 50 60\* 76\*, 1903: 110\* 124 130\* 164, 1904: 198, 1905: 255 259 261, 1907: 347 358 373, NMM: 582 (román). Kiemelendő a Ligeti Károly omszki lapjában, a Forradalom-ban 1918-ban közölt 509. b. „60”: az I. rész előtt a keretmese 20 sorra rövidítve, a II. rész után kihagyva a 485: 24—26. sor. „373” és „509” csak magát a Dalt közlik, „261” pedig — paradox módon — éppen azt nem. c. 130=188 347, 16=110 164 358 373, 60=76. d. Dal a sólyommadárról; Dal a sólyomról; Ének a sólyomról; Nadir-Ragim.

*Письмо в редакцию* a. 1916: 495. b. A legfontosabb 5 mondat. d. Gorkij az antiszemitizmus ellen.

*Письмо Венгерской Советской Республики* a. 1919: 535—42, NMM: 592a (német) 593 (szerb). Orosz szövegét I. I. Szokolova közölte (Горьковские чтения, 1959. стр. 746). Keletkezésének történetére nézve l. a Magyar munkásmozgalom történetének válogatott dokumentumai, VI. A. kötet 75. KR-ban az 536 szerepelt, de csak az ismertetések között. b—c. Valamennyi szöveg teljes és azonos.

*Письмо каторжанам ...ской центральной тюрьмы* (Бал—835) a. 1911: 450 450a. A párizsi Будущее (L'Avenir) közli először, a Délmagyarország erre hivatkozik. d. Gorkij a bilincsről; Maxim Gorkij a bilincsről.

*По поводу* (Бал—652—4) a. 1906: 567. Magyarországon kizárólag a NMM keretében került közlésre (németül). d. Ein Artikel von Maxim Gorki.

*По поводу кишиневского погрома* a. 1903: 138. A Frankfurter Kleine Presse-ből átvéve. d. Tolsztoj és Gorkij a kisenevi vérengzésekről.

*По поводу одной анкеты* a. 1916: 493. Stockholmi lapok nyomán közölve. b. 3 mondatnyi részlet. d. G. az orosz zsidókról.

*Погром* a. 1904: 194\* 199 205\* 206, 1905: 217\* 220\* 290, 1908: 383, 1909: 404, 1918: 518\*. c. 5 fordítás, ebből 199=290 383 404, 217=220. d. Mészárlás; Pogrom; Rombolás; Zsidómészárlás.

*Прекрасная Франция* a. 1916: 496. Német és francia fordításokból már korábban is ismerik, l. Ady reagálását: Nem jó emberek, BpN 1906. szept. 6. d. La belle France.

*Проходимец* a. 1901: 33, 1902: 91, 1903: 101\*, 1905: 282, 1913: 457. c. Öt különböző fordítás. d. A csavargó; A zarándok; A „zarándok”.

*Разрушение личности* a. 1917: 502\*. Német fordításban korábban is ismerik, pl. Migray József már 1912-ben (Gorkij művészeti hitvallása. Népszava, máj. 1.) átveszi néhány gondolatát. b. A 27—37. lapok néhány bekezdésének montázs. d. Az egyéniség.

*Речь в Sezession-klub'e* (Бал—2038). a. 1906: 301—2. Berliini lapokból átvéve. b. „301”: a „302”-nél lényegesen bővebb ismertetés. d. G. a művészetről; G. a nyomor művészetéről.

*Речь на учредительном собрании Общества по изучению еврейской жизни* a. 1916: 494. A Magyarország berni tudósítója a párizsi Наше слово nyomán készült kivonatot ismertet. b. 10 mondatnyi lényegkiemelés. d. Hírek Oroszországból. Zsidóbarát mozgalom.

*Рождественские рассказы* (ПСС—III) a. 1903: 172\*, 1905: 280, 1908: 389, 1910: 423 428—30 432. KR-ban a 423 tévesen a Тюрма-val azonosítva. b. „172”: elhagyva 495: 20—24. „423”: csak a 495: 35. sorral kezdődik, tehát csupán az elbe-

szélés második felét tartalmazza. c. 172=280 389, 423=428—30 432. d. A karácsonyi rege; Rege; Téli rege; Víziók a börtönben.

*Русские сказки* a. 1917: 504. A ciklus XVI. meséjét a Világ tévesen a Новая жизнь októberi számára hivatkozva közli. d. Egy modern mese.

*Русский царь* a. 1906: 324 326 327\*, 1915: 492, AMM: 615. b. „424”: 74. és 82. lapon elhagyva Németország, a 82. lapon pedig Franciaország és Amerika említése, a 81: 21—82: —14. sorokban az orosz belpolitikai problémák, valamint a 83. lapon a két utolsó bekezdés, a mű befejezése. „327”: itt is kihagyva Németország említése, valamint a 78. lapon az örmények legyilkolása, kihagyva 2,5 oldal (80: 33—83: —3. sorokig). c. 324=326, 492=615. d. Az orosz cár; Beszélgetés az orosz cárral; Látogatás az orosz cárnál.

*Сказки об Италии* A ciklus — 25 magyar nyelvű hazai, 5 NMM és 7 AMM fordításával — a nálunk közölt Gorkij-művek sorában az első helyek egyikét foglalja el.

I. 6 közlésben. 1911 a. 442, 1912: 456, 462, NMM: 577 590 (szlovák és német), AMM: 603. c. 442=462. d. Sztrájk; Nápoly.

II. 7 közlésben. a. 1911: 443, 1912: 457—9, 1913: 472, NMM: 587 (német), AMM: 604. c. 443=457—9 472. d. A pármái gyerekek.

III. 10 közlésben. a. 1911: 455—8, 1913: 472a, 1914: 484—5, 1916: 545\*. AMM: 612—3. c. 445=446—8 472a 545, 484=485. d. Az ég ajándéka; Délvidéki város.

IV. 4 közlésben. a. 1912: 467—8, NMM: 581 589 (szerb és német). c. 467=468. d. A valóság meséi.

VIII. 3 közlésben. a. 1912: 461 463, AMM: 606. b. „461”: elhagyva a nők és a gyermekek, valamint a zöldelő fák leírása (32: 9—16. sor). c. 461=463. d. Lelki harcok.

XI. 1918: 505. a. KR-ban tévesen Az anya c. regény részleteként szerepel. d. Az anya.

XXIII. 4 közlésben. a. 1913: 471\*, 1914: 480—1, AMM: 609. b. A „480”-ban a versbetétek prózában vannak fordítva. c. 480=481. d. A Senzamani család; Senzamani.

XXVI. 3. közlésben. a. 1914: 482—3, AMM: 610. b. Elhagyva Pepe általános jellemzése (155: 33—154: 1—20). c. 482=483. d. Pepe.

*Сказка жизни (Общее развитие ребенка)* (Бал—771a) a. 1910: 433, 1911: 438 449. Tudomásunk szerint a mű első külföldi közlései. c. 433=438 449. d. A gyermekekről a szülőknek; Gyermeknevelés.

*Скуки ради* a. 1899: 1\*, 1905: 229\* 256. b. „1”: több egymondatos kihagyás, közte az utolsó mondat is. c. 229=256. d. Unalom; Unalomból.

*Собака* a. 1906: 342, 1907: 349 351. c. 342=349. d. A kutya; Meghalt egy kutya.

*Солдаты (Патруль)*. a. 1907: 358. b. Sok néhánymondatos kihagyással. d. Katonák.

*Старуха Изергиль* Az elbeszélés — a korszak egészen végigvonulva — 36 hazai magyar nyelvű, 4 NMM (3 német és 1 szlovák) és 1 AMM közlésben terjedt el. a. 1902: 53 63 69, 1903: 100 108\* 122\* 157 163\*, 1904: 189—90, 1905: 228 232 240\* 241—2 244 247 253 273 286, 1906: 307 325\* 326\*, 1907: 352 355, 1909: 400 405\*, 1911: 434—7 441, 1913: 473 476—8, 1919: 454p, NMM: német (558 565 583), szerb (586), AMM (607). A 189 „Hakulitsu Márki” nevén, a 253 Gorkij neve nélkül, a 434—6 és 441 pedig mint „orosz ősrége” közölve. 108 nem a KR-ban jelölt Kemény Aladár fordította A pénz c. kötetben jelent meg, hanem A pénz. Elbeszélések az orosz népeletből, Bp—Bécs, Freund F. kiadása kötetben.

b—d. Az elbeszélés közléseit 3 változatban találtuk.

I. A teljes novellát közlik „Az öreg Isergil”, „A vén Izergil” és az „Izergil anyó-meséje” c. fordítások.

II. A Lara-legendát két címváltozatban („Lara”, „Sasfiók”) 14 ízben, „53”: a keretelbeszléshez kapcsolja rövid „átvezető” szöveggel (338: 25—41 és 339: 1—7. sorok). „163”: nem közli a keretelbeszlésre visszautaló részeket. Lara és a vénék dialógusának elejét (341: 4—10), Lara nevét és ennek magyarázatát, végtelen szabadságát (342: 4—5, 10—11. sorok). „A sasfiók” c. szövegek — a „307” és „355” kivételével — a „163” utánkölzések.

III. A Dankó-legendát 8 címváltozatban 18 hazai magyarnyelvű, 3 NMM (német) és 1 AMM közlésben ismerjük.

„A Dankó szíve”: nem közli a keretelbeszlésre visszautaló részeket, de a szöveg végén megtaláljuk a kékes szikrákról szóló mondatot, a befejező két bekezdés nélkül. 244=325 405 545 p.

„A lángoló szív”: ugyanazon kihagyások. 447=448.

„A szabadító”: teljes szöveg.

„A szív”: kihagyásokat lásd „A Dankó szíve”. 434=435—6 441.

„Dankó, a hős” ugyanazon kihagyások, 241=242.

„Dankó szíve”. Két különböző fordítás. „122”: jelentős „átvezető” szöveggel bővítve a keretelbeszlésből, közte a hőstett-motívummal (351: 30—353: —6) és a keretelbeszlésre visszautaló részekkel. Elhagyva viszont az utolsó bekezdésből az Izergilre utalás. „336”: csak a tkp. legenda, négy kisebb (egymondatnyi) rövidítéssel.

„Égő szív”: van a kékes szikrákról szóló rész, a két utolsó bekezdés nélkül. 247=286.

„Fényes szikrák”: tartalmazza a novella expozícióját a 338: 25. sorig, innen megy át a kékes szikrák első említéséhez; tartalmazza a Dankó-legendája expozícióját is. A Dankó-történetben viszont elnagyolva van a nép megpróbáltatásainak és Dankó lelki harcának rajza.

*Сунруги Орловы* a. 1904: 177\*, 1906: 294, AMM: 598. c. 177=294. d. A pin-celakás titka; Az Orlov házaspár.

*Тираны* a. 1907: 353—4. A Független Magyarország felkérésére írott cikk, történetét Lengyel Béla ismertette: FK 5 (1959) 216—7. Oroszul először a Gorkij-archivum XII. kötetében közölve. b. „354”: az első 4 és az utolsó bekezdés. c. 353=354. d. A zsarnokok; Tyrannusok.

*Товарищ!* a. 1906: 343, 1907: 344 348 379, NMM: 573 (német) és 591 (szerb). b. „343”: 162: 7—19. és 24—28. sorok, valamint a prostituált (165: 1—16) és a konflis (165: 21—35) leírása elhagyva. c. 343=344 348 379. d. „Eltárs!”

*Товарищи* a. 1902: 44\* 93 94\*, AMM: 605. v. „93”: elhagyva a sztarosztja és a szotnyik párbeszéde (179: 22—180: —5), Jefimka külseje és az út leírása (80: 18—36), a 181—4. lapokon a párbeszéd a minimálisra rövidítve, Jefim szavai leegyszerűsítve (187: 28—41), kihagyva a 188: 9—33. párbeszéd, az ő szavai (187: 28—41) és a tájleírás (180: 28—34), a Vityáról szóló elbeszlés és a dialógus egy része (187: 28—188: —43). c. 44=93. d. A fogoly; A pajtások.

*Трое* a. 1902: 48\* 61, 1903: 132, 1905: 235\* 266\* 268\* 269\*. b. „48”: a mű Жизнь-beli közlése szerinti felosztását és szövegét követi, pl. + a 3., 16. és 30. stb. folytatásokban. A „235”, „266”, „268” és „269” Pavel Gracov versei, azonban nem M. Korniss Aranka, hanem ténylegesen Isaák Márta fordításai a „132”-ből. c. 235=269. d. Három gyermek; Holdsugár; Pihenni végre hol fogok? Sorsharag.

*Тронуло* a. 1904: 185. Elhagyva: a kereskedő megveszi az arisztokratákat (254: 28—30), aki bennünket, nemeseket felvált (255: 17), a kereskedő helye a mai életben (uo. 24—34). d. Megbántották.

*Тюрьма* a. 1905: 257\* 275\* 277\*, 1919: 546, *NMM*: 562 566 (német). b. „275” és „546”: a műnek csak a IV. és V. fejezete. c. 257=275 546. d. A börtönben; Fog-ságban.

*Фома Гордеев* a. 1901: 28\*, 1902: 46\* 47 70, 1905: 292, 1913: 474. „47”: a KR-ban nem szereplő kiadás. Impresszumán: „Bp. Vass József kiadása, Erzsébet krt 38”. A hátapon: „A kiadói jog Vass József tulajdona. Minerva nyomda, Bp.” 144 lapból áll. Ugyanazt a szöveget tartalmazza, mint a „46”; ill. a „70”. Valószínűleg ez utóbbi példányszáma egy részének Vass által való forgalomba hozásáról van szó. Az OSzK-ban „P. O. rel. 200  $\frac{c}{w}$ ” jelzettel található. „28”: Goda Géza fordítása, erről lásd Goda Gábor előszavában Goda Géza Római nagypéntek c. kötetéhez. b. „28” és „474”: azonos korábbi szerzői szövegváltozatot közlik (jellemzői: + 11. lapra a kiugrott diakónus jelenete, 201. lapra Foma kocsmái vitája, 233. lapra beszélgetése a prédikátorral, 241. lapra találkozása a koldússal stb.), de a „28” néhány „saját” kihagyásával (pl. Foma találkozása Scsurovval), ill. „pluszkozlásával” (257. lapra: Majakin kérleli Fomát, menjen el a hajószentelésre stb.). „46”: sok, kifejezetten kommersziális rövidítés. Fontosabbak: Foma élete Majakinéknál (22—25. p.), a folyó leírása (30), Ignat az emberekről (36—7), a vízbefult megelégedése (38—40), Foma és Anfisza beszélgetése (45—9), a gyermekcsínyek leírása (50—6), a halotti tor (89—93), Foma beszélgetései: Ljubával (99—109), Medinszkajával (121—4), Scsurovval (129—34), Uhtyiscsevvvel (146—50), Szasával és az elsüllyedt uszály kiemelése (168—82), Jezsovval (201—23), Foma víziói, töprengései (191—5), Majakin és Foma beszédeinek legfontosabb részei (261—3), Majakin búcsúszavai (277). + a XII. fejezet prédikáció-jelenete (233. lapra). „292”: a klerikális lap tudatosan kihagyja 1. az egyházi szexuál-erkölccsel ellenkező részeket, pl. Ignat Gorgyejev egész előtörténetét (9—25. lapok), Foma és Pelageja viszonyát (57—67), a Medinszkajára vonatkozó egyes részeket (98: 7—22, 114: 4—23, 115: 23—116: —28), a hajószentelésen Foma néhány replikáját, 2. az egyházra vonatkozó részeket (pl. 88: 9—33, 97, 106: 10—109: —26, 258: 32—259: —30 stb.), 3. néhány egyéb részletet (az élet rendjéről, 165: 6—166: —23; a halotti tor leírása, 91—92 stb.). c. 46=47 70. d. Gordjejev Foma, Gorgyejev Foma, Szegény emberek.

*Хан и его сын* a. 1901: 11,— 1902: 111\* 158 165, 1904: 192, 1906: 300, 331, 1907: 363. b. „331” és „363”: nem tartalmazzák az 1—3. bekezdést. c. 11=111 192, 158=165. d. A kán és fia; A khán és a fia; A khán és fia; A khán meg a fia; Krími mese.

*Часы* a. 1905: 264\* 267\*, 1917: 500, *NMM*: 563 572 (német) 588 (román). b. „500”: a tik-tak mozzanat elhagyva. Egyik fordítás sem követi a római számokkal részekre osztást. c. 267=500. d. Az órák; Órák.

*Челкаш* a. 1902: 40\*, 1903: 106\* 107 112\* 141\*, 1904: 178\*, 1905: 213\*, 1908: 393, *AMM*: 601. A „107” — KR-val ellentétben — nem A pénz Faragó Andor fordította Bp. 1903, M. Ker. Hl. kiadásában, hanem A pénz. Elbeszélések az orosz népetléből, Freund F. kiadás, Bp—Bécs c. kötetben. c. 40=113, 106=107 141 178 393, 112=601. d. A pénz; Cselkas; Tselkas.

*Человек* a. 1907: 378, *AMM*: 614 616. Hangsúlyozandó a *NMM* (német) korai, 1904-es közlése: 560a. b. „378”: a mű I. része, kihagyásokkal (363: 27—28, 37—364: —4, 7—23). d. Az ember.

*Чехов* A. П. a. 1905: 271. b. Válogatás az addig megírt és közölt részből a 417—21. lapokról, kihagyva: 418: 32—419: —12. és a 419: 32—39. sorok. d. Költő a nép-tanítókról.

*Читатель* a. 1902: 58 74\*, 1905: 231\* 260\*. c. 58=74, 231=260. d. Az olvasó; Egy különös olvasó.

*Ярмарка в Голтве* a. 1901: 30—1 34, 1902: 52 66 86—7 89, 1904: 196, 1905: 265, 1907: 361, 1909: 407—8 410, 1910: 411—2 422, 1912: 464—6. b. Csak a lóvásár-epizódot tartalmazza a „66” (elhagyva a város és a táj leírását, 89: 1—2. bekezdés), a „87” (elhagyva ugyanazt, valamint az ukrán—zsidó—cigány beszédtempó összevetését és a cigányok leírását, 90: 1—14), valamint a „30” és a „464” (ugyanazon kihagyásokkal, kivéve a cigányok leírását). Az elbeszélés mindhárom epizódját tartalmazza a „265” és a „361” (előbbinél csupán az ukrán—zsidó—cigány beszédtempó összevetése hiányzik). c. 30=31 34 52, 66=68 196, 87=89 407—8 410—2, 265=361, 464=465—6. d. A goltvai vásár; A vásáron; Cigányok a vásáron; Cserecsala; Képek az orosz népeletből; Lóvásár; Lóvásáron.

*Gorkijnak tulajdonított művek.* Az író rendkívüli népszerűségét mutatja az a tény is, hogy neve alatt csaknem félszáz, megállapíthatóan más írótól származó vagy megállapíthatatlan szerzőségű írást közöltek.

I. Az ismert esszer publicista, G. A. Gersunyi *Разрушенный мол* meséje e kategóriának csaknem a felét teszi ki. Gorkij-műként 1901-től kezdve találkozunk vele, a legtöbbször 1905-ben. (Később már Gersunyi-műként találjuk: Nsz 1914. nov. 20, Előre (NY) 1914. dec. 29, Nsz naptár 1915). Címváltozatok és azonos szövegek: A feldöntött sziklavár 669, A ledöntött kőgát 656, A szétrombolt gát 654\*, A szikla és a tenger 652, A tenger regéje 645, Az elszakadt gát 644=646, Der zerstörte Well 684, Gátszakadás 647\*=668 és AMM 685, Gáttörés 649, 650=651 657 663 670, 653=655. Ledöntött gát 658—9.

II. Csehov *Маска* c. elbeszélését 1905-ben Egy göromba úr (660=661—2 664, 667), 1910-ben pedig Egy göromba ember címen közlik Gorkij-műként (672=673).

III. Csehov *Житейская мелочь* c. elbeszélése 1919-ben A becsületszó címmel az Elmult emberek c. válogatásban (683b) jelent meg.

IV. A. *Ланточка*, az új forradalmi élet jellemző mozzanatát felvillantó írás — az író fia, Makszim Peskov műve — némileg rövidítve három fordításban is megjelenik 1918—19-ben (682 682a 683), ez utóbbi közvetítésével AMM 686 is.

V. Sz. Volszkij *Лорд Кутченер* c. Letopisz-beli cikkét a Népszava 1916-ban Gorkijként közli (679).

VI. Az azonosíthatatlan szerzőségű írások két csoportra oszthatók. Egyrészüik szépirodalmi mű, mint (a cím alapján azonosnak tűnő, ám két különböző művet rejtő) *A koldus szíve* (671) és a Детство epizódok sorában közölt *A haldokló koldus* (681\* és 683a). Témájában közeláll ezekhez az *Egy csavargó naplójából* (648\*). Az írótól teljesen idegen, jellegzetesen dekadens hangulatú írás *A rózsza* (683b) az 1919-es Elmult emberek c. kötetben. A második csoportba az 1905-ös forradalmi időszakában, ill. az első világháború idején — zömmel külpolitikai kérdésekben tett — állítólagos nyilatkozatait és cikkeit soroljuk: a háború folytatása mellett (665—6), a békekötés mellett (675—7), „beszéde, melyért letartóztatták az oroszok” (678), Oroszország jövőjéről (680).

**DIE WERKE M. GORKI'S IN DER PRESSE UNGARNS (1899—1919)  
PUBLIKATIONSGESCHICHTE UND ÜBERSETZUNGSTEXTOLOGIEDER  
EINZELNEN WERKE**

ISTVÁN FENYVESI

Die im Titel angedeuteten Probleme der in unserer vergangenen Nummer erschienenen Bibliographie der des Schriftstellers werden in der nachstehenden Aufschlüsselung erörtert.

Originaltitel, gewöhnlich aufgrund der Herausgabe der „Gesammelten Werke in 30 Bänden, 1949—1956“.—

a) Jahr und Postennummer der Veröffentlichung. Mit Stern versehen sind die Daten der Kozocsa-Radó-Bibliographie angeführt. Hier sind auch einige publikationshistorische Daten vermerkt.

b) Quantitative Indizes der Übersetzungstexte. In Anführungszeichen die Ordnungsnummer der Übersetzung; die Auslassungen sind in der Relation der obigen Herausgabe „Seite: Reihe Nr.“ angegeben; das Zeichen + bedeutet die in der gegebenen Übersetzung noch vorkommenden Anteile der früheren Textvarianten. Auf die Gesamttexte wird nicht eingegangen.

c) Die unsererseits identifizierten Übersetzungen.

d) Titel (Titelvarianten) der ungarischen Übersetzung.

**ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ГОРЬКОГО В ВЕНГЕРСКОЙ ПЕЧАТИ  
(1899—1919 ГГ.)  
ИСТОРИЯ ПУБЛИКАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ГОРЬКОГО  
И ТЕКСТОЛОГИЯ КХ ПЕРЕВОДА**

В настоящей работе проблемы, указанные в заголовке библиографии произведений писателя, напечатанной в предыдущем номере научных записок «Tudományos közlemények», обслуживаются нами в следующей последовательности.

Название произведения-оригинала по «Собранию сочинений в 30-и томах», изд. 1949—56 гг.:

a) Год издания и порядковый номер. Звёздочкой обозначены данные, взятые из библиографии Козоча-Радо. Здесь также приводятся некоторые данные об истории опубликования произведений.

b) Квантитативные показатели текстов перевода. В кавычках приводится порядковый номер перевода, указываются страницы и строчки, где имеются пропуски, знаком + обозначаются элементы прежних переводов текста, сохранившихся и в данном переводе. На цельных текстах мы не останавливаемся.

в) Отождествлённые нами переводы.

г) Заглавие произведения в переводе (или варианты заглавия).



## LEXIKAI ÉS GRAMMATIKAI JELENTÉSVÁLTOZÁSOK A DELIMITATÍV TÖRTÉNÉSMINŐSÉGŰ OROSZ IGÉKBEN

KRÉKITS JÓZSEF

W. BOECK a „Russischunterricht” c. folyóiratban megjelent cikkében felveti az aspektusok és a cselekvésmódok viszonyának, szoros kapcsolatának a kérdését: „Wie verhalten sich nun die Aktionsarten zu den Aspekten?” Így válaszol rá: „Sowohl die Aspekte als auch ein Teil der Aktionsarten drücken ja Beziehungen zur Zeit aus”;<sup>1</sup> Remek kérdésfelvetésére adott merőben helytelen választ egy másik tanulmányában részben korrigálja, amikor kijelenti: „Ausgangspunkt für die Untersuchung dieser Wechselbeziehungen muss die Tatsache sein, dass die Aspekte nach allgemeiner Auffassung im Verlauf eines langen und komplizierten Widerstreits zwischen Lexik und Grammatik aus ursprünglichen Aktionsarten entstanden sind.”<sup>2</sup> Az orosz nyelvészek közül elsőként (1962-ben) JU. SZ. MASZLOV hívja fel a figyelmünket az aspektusok és az igealakok történetiségét rögzítő cselekvésmódok összefüggésének és egymásra gyakorolt kölcsönhatásának a vizsgálatára.<sup>3</sup> Hogy ez a kölcsönhatás hogyan valósul meg, erre csak néhány évvel később válaszol MASZLOV, hangsúlyozva, hogy az aspektusok és a cselekvésmódok egymásra gyakorolt kölcsönhatása és összefüggése részint az aspektusok párba fejlődésének lehetséges, illetve lehetetlen voltában, részint az igeszemléleti alakok szintagmatikai grammatikai jelentésfunkcióinak feltárásában nyilvánul meg.<sup>4</sup> Lényegében ugyanezt ismétli el. A. V. BONDARKO is egy későbbi összefoglaló jellegű tanulmányában, és nem véletlenül, mert a témában megjelenő munkák, JU. SZ. MASZLOV útmutatását figyelmen kívül hagyva, a különböző ige csoportokat csupán lexikai szempontból, rendszerint egyetlen szublimált specifikus lexikai jelentésre visszavezetve vizsgálják. Az eltéréseket tudomásul veszik, kialakulásuk okaira nem mutatnak rá. Nem kutatják az egyes ige csoportok általános grammatikai szemléleti jelentésének pozicionális (szövegtörzseti) megvalósulási formáit, melyek vizsgálatára A. V. BONDARKO ismételtelen felszólít.<sup>5</sup>

Véleményünk szerint az aspektusok és a cselekvésmódok kölcsönhatása és összefüggése nemcsak a szemléleti ige párok képzésének lehetséges, illetve lehetetlen voltában és a szintagmatikai grammatikai jelentések feltárásában nyilvánul meg, hanem a perfektív ige általános lexikai (temporatív-terminatív, kvantitatív-terminatív és rezultatív-terminatív) jelentéseinek az egyes specifikus ige csoportokon belüli tükröződésében, illetve megvalósulásában is. A funkcionális analízis szempontjából tehát, nemcsak vizsgálandó, hogyan tükröződik a specifikus (az egyes) az általánosban és az egészben, hanem megfordítva is, hogyan tükröződik az általános és az egész (az egész aspektusrendszer) az egyediben, vagyis a nyelv specifikus lexikai és grammatikai jelenségeiben.

Az orosz aspektológusok a perfektív ige jelentésében az *általános* és az *egyes* kölcsönös összefüggésének vizsgálatánál figyelmen kívül hagyják a közbülső láncszemet: a *különöst*, melyet G. W. F. HEGEL „meghatározott általános”-nak nevez:

„die Besonderheit ist wieder weiter nichts als die bestimmte Allgemeinheit.”<sup>6</sup> A perfektív alakok általános lexikai jelentésén a terminativitás II-t,<sup>7</sup> a cselekvés *határának* az elérését (HE) értjük. A terminativitás II. kategóriája és az egyedi lexikai jelentések (a cselekvésmódok) között foglalnak helyet a temporatív-terminatív, a kvantitativ-terminatív és a rezultatív-terminatív jelentések, melyek a „nem” és az „egyed” között a „faj”-t, a *különöst* („a meghatározott általános”-t) képviselik. Viszonyítási rendszerünkben a *különöst* az egyeshez, az egyedihez képest mi is *általános* gyanánt szerepeltetjük.

Az orosz perfektív igék jelentésében három dolog fejlődhet: 1. az *idő*, 2. a *cselekvés* és 3. a cselekvés tágabb értelemben vett „tárgya”, melyet mi *szemléleti* (aspektuális) *tárgynak* neveztünk el.<sup>8</sup> Szemléleti tárgyon olyan személyt vagy tárgyat értünk, amely a mondatban alanyi vagy objektuális funkciót tölt be, és amely S. D. KAZNELSON szerint az igét „belülről” jellemzi: „Sie (die Subjekt-Objektfunktionen — K. J.) charakterisieren das Verb sozusagen „von innen”, indem sie die Gegenstände markieren, die an der vom Verb bezeichneten Handlung unmittelbar „beteiligt sind.”<sup>9</sup> Ennek a három fontos szemantikai tényezőnek (idő, cselekvés, szemléleti tárgy) egymáshoz való viszonya meghatározóan befolyásolja az egész aspektusrendszer jelentéviszonyait és mechanizmusát: elősegíti vagy akadályozza az igék párbaj fejlődését.

Az orosz perfektív igék jelentésfunkcióit vizsgálva, meggyőződhattunk arról, hogy az egyes cselekvésmódok között a határok mozgékonyak, hogy a féllexikai (az igék történésminőségét kifejező) jelentések gyakran *keverednek* vagy *áthajlanak* (átcsapnak) *egymásba*.

Az orosz befejezett igék általános grammatikai jelentése a *totalitás* mindig feltételezi az igei „cselekvés” *meghatározottságát* (szótőben a „*határ*” szóval), a kétoldali határok jelenlétét, D. GRUBOR szavaival az „opus”-t „ab initio usque ad finem.”<sup>10</sup> Szándékosan tettük idézőjelbe a „cselekvés” szót, mert a három összetevő közül (idő, cselekvés, szemléleti tárgy) ez a tényező az állapotot jelentő igék jelentésében tulajdonképpen nincs is jelen. A «Вернувшись в свою комнату, учитель *постоял* в раздумье. *Походил* из угла в угол.» (Лайош Надь. Ученик. 229. Перевод Н. Подземской) mondatokban a «*постоял*» és a «*походил*» igékben a szemléleti tárgy (jelen esetben az alany) *állapotát*, illetve *cselekvését* határoltuk körül időben. A «*постоял*» igéből hiányzik a „cselekvés”, csak az „idő” és a „szemléleti tárgy” van jelen. Nem véletlen, hogy éppen az állapotot jelentő delimitatív igéket használják a leggyakrabban a szláv nyelvekben. Érdemes volna kialakulásuk történetét is megvizsgálni.

A delimitatív igék kutatásával a szláv nyelvészeti irodalomban többen is foglalkoztak. Kiemelkednek közülük S. AGRELL,<sup>11</sup> D. GRUBOR,<sup>12</sup> E. A. ZEMSKAJA,<sup>13</sup> A. V. ISZÁCSENKO,<sup>14 15</sup> M. A. SELJAKIN,<sup>16</sup> KALINA IVANOVA<sup>17</sup> és N. SZ. AVILOVA.<sup>18</sup>

SIGURD AGRELL a perduratív és a delimitatív akcióminőségű igék közötti különbséget így határozza meg: „Die *prze*-Komposita bezeichnen eine ganze vollständige Handlung von Anfang bis Ende, die *po*-Komposita eine unbestimmte, in der Regel kurze Zeit... Die *po*-Komposita markieren einen kürzeren unbestimmten (=nicht in Bezug auf Anfangs-und Schlusspunkt fixierten) Zeitverlauf.”<sup>19</sup> S. AGRELL a totalitást, a kétoldali határok jelenlétét csak a perduratív akcióminőségű igékben véli felfedezni. Értelmezése szerint a delimitatív igéket nem lehet a perfektív igék közé sorolni. Viszont szinte önmagát cáfolva helyesen mutat rá, hogy a delimitatív igék a perduratív igékkel szemben egy „rövidebb” időtartamú cselekvést jelölnek. Nem veszi észre, hogy ezzel a meghatározásával már körül is határolta időben a delimitatív igék cselekvését. S. AGRELL hagyományait eleveníti fel M. A. SELJAKIN is, amikor ezt írja: «они (делимитативные глаголы — К. J.) выражают неопределённую

непродолжительность времени действия.»<sup>20</sup> A külső kontextuális objektív időmutatók jelentését azonosítja az ige belső szubjektív értelmezendő szemléleti jelentésével. D. GRUBOR a *po-* prefixum deminutív funkcióját hangsúlyozza, olyannyira, hogy a delimitatív igéket (nem minden alap nélkül) deminutív történésminőségű igéknek nevezi.<sup>21</sup> E. A. ZEMSKAJA a delimitatív igék deminutív és temporatív jellegére mutat rá: «приставка *по-* вносит в представление о действии уменьшительно-ограничительные оттенки: действие совершается недолго, некоторое время, слегка.» A. V. ISZÁCSENKO remekül egészíti ki S. AGRELL meghatározását, amikor ezt írja: „Es ist hervorzuheben, dass die delimitative Bedeutung der Verben vom Typus поработать *relativ* (Kiemelés tölem. — K. J.) ist.”<sup>23</sup> ISZÁCSENKÓ ezzel a megjegyzésével a szemléleti idő szubjektív felfogására utal; a beszélő a tudatában vagy helyesebben, a szemléletében az időt lerövidíti, leszűkíti, deminuálja. Az időt mindnyájan szubjektíven érzékeljük. Ha azt hangsúlyozzuk, hogy az adott időegység (legyen az egy perc, egy nap vagy egy év) számunkra hosszúnak tűnt, terhes volt, akkor a *perduratív* ige használata válik indokolttá: Так они *просидели* друг перед другом минуты две, две болезненные минуты для Акима Петровича.» (Ф. Достоевский, Скверный анекдот, 33). Szubjektíve Аким Petrovics számára ez a két perc végtelen hosszúnak tűnt, mert kínos helyzetben érezte magát. Ami jó és kellemes, azt időben rövidnek érezzük, tudatunkban szeretnénk megnyújtani. Ami rossz és kellemetlen, azt időben hosszan tartónak érezzük, szeretnénk megrövidíteni. Ha terhes számunkra valahol a tartózkodás, bármilyen rövid is lett legyen az, ott *perduratív* igét kell használnunk, pl. «Я бы дня здесь не *прожил*» (А. Арбузов, Двенадцатый час, 223). Egy egész élet is rövidnek tűnhet, ha volt értelme, ha nem volt terhes: «Я славно *пожил!*... Я знаю счастье!» (М. Горький, Песня о соколе, 57). Pontosan ellenkező előjelű a következő példa: «Так *проживёт* весь свой век кротом чёрным — да ей и сейчас уже в *тягость* солнечный свет.» (Л. Немец, Траур, 10. Перевод Е. Малыхиной). Még a *тягость* = teher szó is szerepel a mondatban. Gyomlay Gyula remek példákkal illusztrálja a szubjektív időről vallott felfogását: „Ами а pillangónак hosszú időtartам, аз а саснак rövid. Ами а рабнак hosszú idő, аз а szabad emberнек rövidнек tűнhet: „Nagy művész а fogság szenvedése, minden órát százадокра nyújt.”<sup>24</sup> Amikor az időt szubjektíve deminuáltuk, azzal már meghatároztuk а cselekvést, más szóval szubjektíve megvontuk а cselekvés határait: а totalitás а cselekvés idejére terjed ki; tudatunkban а cselekvés temporatív-terminatív jellege kerül előtérbe. А szubjektíve deminuált időre utalnak а kicsinyítő képzőkkel ellátott fakultatív akcionális értékmutatók: полчасака, пару деньков, двадцать четыре годочка всего, недельку-другую, несколько часиков, годик-два, часок, немножко, немножечко: «*Двадцать четыре годочка всего и пожил* — сказала старушка покорно (В. Шукшин, На кладбище, 390). *Поживу* тут у тебя *недельку-другую*» (В. Шукшин, Любавины 84). «Один ходит на службу — он на военной должности, но утром спит до десяти и после полудня ложится на *несколько часиков подремать*» (Лайош Надь, Дневник, написанный в подвале, 263. Перевод Е. Тумаркиной). «*Придём мы с вами только вдвоём, вот и довольно, чтоб посидеть с ними часок*»,... (Ф. Достоевский, Братья Карамазовы, II., 19). Я *посижу* ещё *немножко, немножечко!*» (М. Горький, Жизнь Клима Самгина I. 27. В дальнейшем: ЖКС).

А тénylegesен rövid ideig tartó állapotра vagy cselekvésre utaló valenciális mutatók, igeфүггвэныек kicsinyítő képzők nélkül is аз állapot vagy cselekvés idejének deminutív jellegét húzzák alá: «Войдёт, *постоит недолго* и выходит подтвердить скорее весть другим, толпою ожидающим извне» (Ф. Достоевский, Братья Карамазовы, 299). «*Побыли то всего неделю!* ....» (В. Шукшин, Раскас, 84). «И

ведь ты! — *помолчав две минуты*, проговорил опять Фёдор Павлович, косясь на сына» (Ф. Достоевский, Братья Кармазовы, 85).

Az idődeminúció legtisztábban az állapotot jelentő delimitatív igékben nyilvánul meg. A tulajdonképpeni cselekvést jelentő igékben a *po-* prefixum deminuatív hatása az *időn* kívül, ha másodlagosan is, de kiterjed magára a *cselekvésre* is. Feltételezésünket megerősíti A. M. PESKOVSKIJ is, aki erről így ír: «Она (приставка *по-* К. J.) обозначает, что процесс занимает лишь небольшой отрезок времени: поговорить — это значит «*недолго* говорить», полежать — «*недолго* лежать» и т. д. (ассоциативно сюда присоединяется ещё иногда и оттенок *слабости* самого процесса, так что, например, *побежал, покричал* как-то не подходят к *стремительному* бегу и *пронзительному* крику, но это, повидимому, вторичная ассоциативная связь, обусловленная самим значением *краткости* процесса.»<sup>25</sup>

A «немного» = „kissé” determináns nemcsak a cselekvés idejének a rövidségére, hanem a cselekvés attenuatív jellegére, intenzitásának *enyhe fokára* is utalhat: «Майор *немного* подумал» = „Az őrnagy *kissé* gondolkozott (Tersánszky J. Jenő, Egy kéziköcsi története, 310: 74). «Тут все *немного* поволновались» (В. Шукшин. Чудик, 104). «Я *немножко* поучусь в гимназии и тоже стану петь с гитарой, только в чёрном платье» (М. Горький. ЖКС. I. 30). = „*En* majd *egy keveset* tanulok a gimnáziumban és én is énekelni és gitározni fogok.” (I. 27.).

A «*немного поучусь*» fordításából is kitűnik, hogy deminúció itt már nem a cselekvés idejére, hanem a cselekvés *mennyiségére* vonatkozik. Nem kis ideig fog tanulni a gimnáziumban, hanem *keveset*, nem beszélve arról, hogy az ilyen tanulás nem tételezi fel a tanulás elmélyültségét, az intenzitás energiáját. Tudatunkban a cselekvés *kvantitatív-terminatív* jellege, meghatározott mennyisége, illetve meghatározott intenzitása (=enyhe foka) kerül előtérbe.

Az intenzitás erőssége (расхохоталась) és enyhe foka (немножко посмеялся) állnak egymással szemben; az idődeminúció tudatunkban a második helyre szorul: «Покраснев, Дуняша, *расхохоталась* так заразительно, что Самгин, скупой на смех, тоже *немножко посмеялся*, представив, как должно быть, изумлён был её муж» (М. Горький. ЖКС. III. 130).

A jelentés komplex fogalom, a különböző jelentésfunkciók együttese, melyet közös jelentéselem fog össze.<sup>26</sup> A *no-* prefixumos delimitatív igék közös jelentéseleme: a deminutivitás. A *cselekvés* és az *idő* deminúciója egyidejűleg van jelen az alábbi mondatok igéiben: «Вот тут возможно, *слегка поскучаете*, сказал ему молодой граф» (Лайош Надь, Ученик, 94. Перевод Н. Подземской). «В кухне *тихо пошептались*, и тот же голос сказал: — Ну, как же, камелии» (Л. Намет, Траур, 168. Перевод Е. Малыхиной). «Макар *посмеялся кротко*, снисходительно, ласково» (В. Шукшин, Непротивленец Макар Жеребцов, 141). «Ну вот он, проводив глазами сынишку, *глухо покашлял*, снова заговорил. Я весь прехватился в слух» (М. Шолохов, Судьба человека, 13). Захарий *приглушенно покашлял* в одеяло, прежде чем сказать: ...» (М. Горький. ЖКС. III. 262). Hogy a delimitatív igék a temporatív-terminatív jelentésen kívül kvantitatív-terminatív jelentésfunkciót is ki tudnak fejezni, A. M. PESKOVSKIJEN kívül, észreveszi R. G. KARUNC is: «В ряде глаголов на детерминативное (делимитативное — К. J.) значение приставки *по-* как бы наслаивается так называемое деминутивное (аттенуативное — К. J.), т. е. глаголы звучания с приставкой *по-* могут выражать одновременно оба указанных значения.»<sup>27</sup>

Szándékosan hasonlítottuk össze a delimitatív igék jelentését a perduratív igékével. Az idő szubjektív felfogását befolyásolja egy olyan lélektani tényező is, mint a cselekvés pozitív vagy negatív értékelése. A cselekvés negatív értékelése —

mint láttuk — a perduratív igék, pozitív értékelése pedig a delimitatív igék használatát teszi indokolttá: ami jó és kellemes, azt időben rövidnek érezzük, tudatunkban szeretnénk megnyújtani. A pozitív értékelés *kontextuális hangsúlyozása* folytán (много, хорошенъко, вдоволь) a deminutív cselekvés a *saját ellentétébe csap*, tudatunkban asszociatív kiváltja a cselekvés nagy méretének vagy intenzitása erősségének képzetét: az eredetileg deminutív ige augmentatív jelentésűvé válik. A szövegkörnyezeti tényezők hatása itt meghatározóan befolyásolja az ige jelentését, jelentésük valósággal *rátapad* az ige jelentésére, elvonva belőle az eredeti deminutív jelentésfunkciót. KÁROLY SÁNDOR a jelentésváltozásoknak ezt a típusát *jelentéselvonásnak* nevezi.<sup>28</sup> Az igei cselekvést pozitíve értékelő következő szövegkörnyezeti mutatók asszociatív kiváltják a cselekvés intenzitása erősségének a képzetét: хорошо, хорошенъко, обстоятельно, основательно, от души, по-свойски, как следует: «Хорошо там поработают, их раньше выпускают» (В. Шукшин, Материнское сердце, 157). «Ему трудно было говорить. Но ему хотелось поговорить хорошо, обстоятельно» (В. Шукшин, Как помирал старик, 114). Под каким-нибудь предлогом Кизела выскальзывала из комнаты и останавливалась, чтобы поболтать по-свойски». (Л. Немец, Траур, 56). «Поспун хорошенъко сыночек, а потом мамочка опять даст ему супу»-„Alszik egy jót a kisfiú, aztán anyukája újra odaadja a levest” (Németh László, Gyász, 640: 111). — Спасибо. Хорошо поел» (В. Шукшин, Земляки, 127).

Kvantitatív-terminatív jelentésfunkciót töltenek be a delimitatív igék, ha valenciális mutatóik a cselekvés *nagy mennyiségét*, az elismerésre méltó teljesítmény nagyságát emelik ki. А много, немало, столько акционаlis értékmutatók hatására a deminutív jelentés átcsap saját ellentétébe, augmentálódik: „Много поработал товарищ Мате в этом районе» (Перевод Е. Малыхиной, 305). = Sokat dolgozott a Máté elvtárs, itt a járásban» (Sánta Ferenc, Húsz óra, 95). «— Естественно, — кивнул старый доктор, раздумывая про себя, как же это удалось Лебовичу столько поездить по свету» (Д. Фекете, Смерть врача, 167. Перевод Е. Малыхиной). «До тех пор мне предстоит ещё немало попутешествовать. Почему? Вы много путешествуете? (Лайош Надь, Ученик, 63).

Augmentálódik a delimitatív igék jelentése, ha a mélydisztribúciójukat képező valenciális mutatók a cselekvés vagy állapot mértékének elegendő voltára és ennek nyomán érzett megelégedettségre („a quantum satis”-ra) utalnak: «Гисслинг. Я вдоволь посмеялся» (А. Арбузов, Ночная исповедь, 556). «Охотней всего она бросилась бы сейчас отцу на шею да поплакала вволю» (Л. Немец, Траур, 44). «Она бы и заплакала — так хотелось вволюшку пореветь, ...» (В. Распутин, Живи и помни, 180).

A cselekvés vagy állapot *pozitív értékelése* kitűnik a magyar eredeti szöveg és az orosz fordítás összevetéséből is: „— Mi már éltünk valami jót is, de a gyerekek” (Németh László, Égető Eszter, 568). = «Мы уже достаточно пожили, но дети...» (669. Перевод Т. Воронкиной). А вдоволь, вдосталь, вволю igefüggetlenyek állhatnak mind szaturatív, mind pedig delimitatív igék mellett: «Мицке едва дотерпела до той минуты, когда смогла увлечь за собой Эстер в их укромный уголок, чтобы там вдоволь нашентиться и похихикать» (Л. Немец, Эстер Эстер, 161. Перевод Т. Воронкиной). Az akcionális értékmutatók elhagyása esetén a szaturatív ige továbbra is megőrzi szaturatív *lexikai* jelentését, a delimitatív ige pedig elveszti *aktuális* jelentésfunkcióját és visszanyeri eredeti deminutív-temporatív jelentését.<sup>29</sup>

Delimitatív igét rendszerint aterminatív alapigékből képezhetünk. А по - prefixum + az aterminatív alapige, mint láttuk, temporatív-terminatív vagy kvantitatív-

terminatív akcióminőséget vagy a kettő keverékét hozza létre. Delimitatív igét azonban képezhetünk terminatív jelentésű alapigéből is. A *no-* prefixumnak deminutív és az alapige terminatív jelentése (la consideration en terme<sup>30</sup> = a határ tekintetbe vétele) deminutív-rezultatív történésminőséget eredményez. Ilyen esetben a *no-* prefixum nemcsak az időt és a cselekvést, hanem a szemléleti tárgyat is deminuálja. A deminúció következtében a rövid ideig tartó, kevés energiát és elmélyültséget feltételező cselekvés a szemléleti tárgynak csak egy részére (a kisebbik részére) terjed ki. A deminuált szemléleti tárgy gyakran kicsinyítő képzővel van ellátva. Megfigyelésünk szerint az objektuális tárgy a delimitatív igék mellett vagy accusativus acceptivus vagy accusativus affectivus lehet. Az objektuális tárgyon kívül gyakori a genitivus partitivus-szal kifejezett parciális tárgy is.

Az ige lexikai jelentésétől függően a deminuált idő és cselekvés kiterjedhet az accusativus acceptivus-szal kifejezett szemléleti tárgynak *egy részére*, melyet a cselekvő személy szellemileg vagy fiziológiailag tesz magáévá:<sup>31</sup> «*Почитав ещё книгу о евгенийских надписях и возобновив интерес к ним, Алексей Александрович в одиннадцать часов пошёл спать*» ... (Л. Толстой, Анна Каренина, 313). «*Им в голову не придёт книжку почитать*» ... (Л. Намет, Траур, 58). — Ты бы, Настька, сходила в амбар, к этим. У них, поди, машина есть. Пускай Таня чай с малиной попьёт» (В. Распутин, Василий и Василиса, 237).

Az accusativus acceptivus-t vonzó igék gyakran állnak parciális tárggyal: «За спиною Самгина весёлый тенорок запел: — По-шли наши подружки чайку попить к Андрюшке» (М. Горький, ЖКС., II. 45). «*Попили чаю*: Настасья в последний раз согрела самовар» (В. Распутин, Прощание с Матёрой, 61). «Сейчас бы квасу попила — неожиданно сказала Василиса Тане» (В. Распутин, Василий и Василиса, 237). Abszolút (tárgyatlan) használatban temporatív-terminatív jelentésfunkciót tölt be a *почитать* ige: «Кузьма с сожалением захлопнул книгу, погасил лампу и лёг. Завтра *почитаем*, Николай» (В. Шукшин, Любавины, 208.)

Delimitatív igéket képezhetünk tevést és érzelmi vagy értelmi ráhatást jelentő terminatív alapigékből. A *no-* prefixumos ige mellett accusativus affectivus áll. A *no-* prefixum továbbra is megőrzi deminuáló funkcióját: a *cselekvésnek a szemléleti tárgyat* afficiáló hatását csökkenti. Az idő a *cselekvéssel* és a *szemléleti tárggyal* szemben az utolsó helyre szorul. Az 1953-as Akadémiai Nyelvtan is észreveszi a *no-* prefixumnak egyfajta deminutív-rezultatív történésminőségét: «Глаголы с приставкой *по-* имеют значение «слегка», «немного», а также указывают на распространение действия лишь по поверхности предмета напр.: позолотить, помазать, попудрить, посеребрить. (Ср. те же глаголы с приставкой *на-* в значении полноты проявления действия: намазать, напудрить)»<sup>32</sup> BÍHARI JÓZSEF jogosan emel kifogást az ilyen és hozzájuk hasonló igék párba állítása ellen, mert ezekben az igékben még érződik a deminúció lexikai jelentésárnyalata.<sup>33</sup> Z. W. NICSMAN szerint a *журить* és *ругать* a terminatív alapigékből képzett delimitatív igékben az időjelentés rezultatív jelentéssel párosul. «Глаголы *пору́гать* и *пожу́рить* совмещают значение внутренней завершенности действия с ограничительным.»<sup>34</sup> Csak annyiban helyesbítendő Nicsman megfogalmazása, hogy itt nem elsősorban az időt, hanem a szemléleti tárgyat afficiáló cselekvést deminuáljuk. Az attenuatív cselekvés a szemléleti tárgy felületére irányul, azon fejt ki hatását: «Досталось каждому хлеба по кусочку со спичечную коробку, каждую крошку брали на учёт, а сала, сам понимаешь — *только губы помазать*» (М. Шолохов, Судьба человека, 43). A *no-* prefixum deminutív funkciója csökkenti a terminatív cselekvésnek a szemléleti tárgyra gyakorolt afficiáló hatását: «Ему хотелось *поучить нас*, как надо писать и что нужно играть» (А. Чехов, Чайка, 36). «Слегка

поругали Рону, богатого своего приятеля, потом Сирт вернулся к прежней теме» (Лайош Надь, Ученик, 55). «Ну и помучили мы вас вчера вечером, — обратился он к Эстер» (Л. Немец, Эстер Эгетё, 546).

A funkcionális vizsgálat nemcsak arra keres választ, hogyan valósulnak meg az általános lexikai jelentések egy specifikus igecsoporton belül, hanem arra is, hogyan realizálódnak az általános grammatikai aspektusjelentések (jelen esetben a totalitás) a különböző egyedi jelentéspozíciókban, melyek az egyes cselekvésmódokra jellemző legtipikusabb grammatikai jelentéspozíciók. A funkcionális elemzés a „szemléleti kontextus” vizsgálatán kívül feltételezi a „szemléleti szituáció” tanulmányozását is, melyen E. KOSCHMIEDER és A. V. BONDARKO az egymással korreláló cselekvések komplexumában az egyik cselekvésnek a másikhoz fűződő időbeli viszonyát érti.<sup>35 36</sup>

A delimitatív ige invariáns általános grammatikai jelentése a totalitás leggyakrabban az információ síkján (récit)<sup>37</sup>, a konkrét tény szintagmatikai jelentéspozíciójának aorisztoszi jelentésében valósul meg. Az egymásra következő cselekvések láncolatában egyszeri, egy időpontra vonatkoztatott konkrét cselekvéseket fejeznek ki (Eintritt<sub>1</sub>: Eintritt<sub>2</sub>: Eintritt<sub>3</sub>...): Самгин вздохнул и вошел в столовую, *постоял* в темноте, зажёг лампу и пошёл в комнату Варвары» (М. Горький. ЖКС., II. 250).

A konkrét tény szemléleti pozíciójának aorisztoszi jelentésében az egyazon mondatban szereplő delimitatív igék cselekvése egyidőben is végbemehet; a perfektív igék közül erre csak a temporatív-terminatív igék képesek:<sup>38</sup> « — Молодые люди *постояли* у палисадника, *поговорили*, но недолго: начался дождь» (Д. Фекете, Смерть врача, 181). Delimitatív ige előfordulhat ugyanebben a jelentéspozícióban elszigetelten is: «Тут все немного *поволновались*» (В. Шукшин, Чудик, 104).

A delimitatív ige totalitása megvalósulhat a kommunikáció (discours)<sup>39</sup> síkján, a konkrét tény jelentéspozíciójában más igei cselekvésektől elszigetelten: «*Поживу* тут, у тебя недельку-другую» (В. Шукшин, Любавины, 84). «Да и ты *погулял*, Гринька. «Хватит однако» (В. Шукшин, Любавины, 81).

A multiplikatív alapigékből képzett delimitatív igék a szemelfaktív történetességű igéktől eltérően az összegező egyedi szemléleti pozícióban, külső szintagmatikai mutatók nélkül is képesek a multiplikatív cselekvés elaprózott, ismétlődő aktusait egy időpontra vonatkoztatva a maguk teljességében kifejezni (позевал = зевнул несколько раз): «Могли бы и дома *поискать*, сударь. Зоя покраснела. Я ещё раз *икнул* и бешено стиснув кулаки, выбежал из ложи» (А. Чехов. Исповедь). A delimitatív ige az összegező grammatikai jelentéspozícióban az iteratív cselekvés ismétlődő aktusait is integrálja: «*Полторы зимы побегал всего-то*, а вы меня на других ревизором!» (В. Шукшин, Беседы при ясной луне, 299). A delimitatív igéknek ez a tulajdonsága szükségtelenné teszi összegező jelentésben a pozicionális értékmutatók (два раза, три раза, несколько раз) kivételét. Csak a rezultatív vált delimitatív ige mellett található ez a szintagmatikai mutató: «Разумихин поднёс к его рту ложку супу, *несколько раз подув* на неё, чтоб он не обжёгся» (Ф. Достоевский, Преступление и наказание, II. 3).

A totalitás általános szemléleti jelentése megvalósulhat a szemléltető-általánosító egyedi jelentéspozícióban: a delimitatív ige egyszerű jövő idejű alakjai fiktíve konkrét cselekvéseket jelölnek. Csak a szövegkörnyezet utal az egymást követő „konkrét” cselekvések általánossá válására, ismétlődésére. A perfektív igealakoknak ez a „konkretizáló” funkciója teszi az ismétlődő cselekvéseket szemléletessé: «Первым, кто пришёл навестить приезжих, был Спирька. Он и раньше *всегда* ходил к новым людям. Придёт, *посидит*, выпьет с хозяевами, *поговорит* и уйдёт» (В. Шукшин, Сураз, 186). A főnévi igeneves alak szemléltető-általánosító jelentésben a cselekvő személynek a cselekvés megtételére irányuló készségét,

hajlandóságát is kifejezi. Az időben nem lokalizálható cselekvések ismétlődésére a szöveggörnyezet utal: «он (Печорин) человек молодой, *любит погоняться* за дичью: походит да и придёт» (М. Лермонтов, Бела, 265). «Здоров был, *пошуметь любил*, Стырь знал его» (В. Шукшин, Я пришёл дать вам волю, 558).

Delimitatív igék meglehetősen ritkán szerepelnek a *potenciális* szemléleti pozícióban. A lehetőség, illetve nem lehetőséget kifejező delimitatív cselekvések időben nem lokalizálhatók: «С деньжонками, сам знаешь, и *попьёшь* и *погуляешь*» (П. Ершов, Конёк-горбунок). «В старости тоже не *поспишь*» (В. Шукшин, Упорный, 346).

1. Összegezőképpen megállapíthatjuk, hogy a delimitatív igék *lexikai jelentése* komplex fogalmat takar, amely a motiváló igétől és a kontextustól függően különböző funkciókat egyesít magában, melyeket egy közös jelentéselem, a *deminúció* fog össze.

2. A delimitatív igék legelvontabb lexikai jelentésének a *deminúciót* tartjuk, amely elsősorban a cselekvés *idejére* terjed ki, de kiterjedhet magára a *cselekvésre* és a *szemléleti tárgyra* is. A szemléleti kontextustól és a szituációtól függően hol a temporatív-terminatív, hol a kvantitatív-terminatív, hol pedig a rezultatív-terminatív jelleg domborodik ki; sőt egyszerre több jelentésárnyalat is előtérbe kerülhet. A jelentésmozgás, *jelentéskeveredés* sajátos formájával állunk szemben, ami a rész és az egész, az *egyedi* és az *általános* dialektikus kölcsönhatásával magyarázható.

3. A delimitatív és a perduratív igék jelentéseinek összevetése során láthattuk, hogy az idő szubjektív felfogását befolyásolja egy olyan lélektani tényező, mint a cselekvés pozitív vagy negatív értékelése. A cselekvés pozitív értékelésének *kontextuális hangsúlyozása* folytán a delimitatív ige deminutív jelentése *átcsap saját ellentétébe* és augmentatív történésminőséget hoz létre. A szöveggörnyezeti tényezők mintegy rátapasztják saját jelentésüket a delimitatív igére, szótárakban nem szereplő „*aktuális jelentést*” kölcsönöznek neki, elvonva belőle az eredeti deminutív jelentést.

4. A delimitatív ige általános grammatikai jelentése a *totalitás* leggyakrabban az elbeszélés síkján a *konkrét tény* szintagmatikai pozíciójában és a *szemléltető-általánosító* egyedi jelentésben valósul meg. A delimitatív igék az események láncolatában nemcsak egymásra következők, hanem más perfektív cselekvésekkel egyidőben végbe-  
menő cselekvéseket is rögzíthetnek.

## IRODALOM

- [1] W. BOECK. Die Aktionsarten des russischen Verbs. — Russischunterricht. 1956. Heft 7/8. S. 322.
- [2] W. BOECK. Wechselbeziehungen zwischen Aspekten und Aktionsarten in der russischen Sprache der Gegenwart. — Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität. Halle—Wittenberg. 1961. S. 227.
- [3] Ю. С. Маслов. Вопросы глагольного вида в современном языкознании. — Сб.: Вопросы глагольного вида. М., 1962., стр. 12.
- [4] Ю. С. Маслов. Система основных понятий и терминов славянской аспектологии. — Вопросы общего языкознания. Изд. Ленинградского Университета. Л., 1965., стр. 71.
- [5] А. В. Бондарко. О видах русского глагола (из проблематики соотношения значений вида и способов действия). РЯЗР., 1975/5., стр. 63.
- [6] G. W. F. HEGEL'S WERKE. Fünfter Band. Berlin, 1841. Verlag von Duncker und Humblot. S. 45.
- [7] А. В. Бондарко. Теория морфологических категорий. — Изд. «Наука». Л., 1976., стр. 202—203.
- [8] Й. Крекич. Семантическое влияние внутренних и внешних факторов на лексическое и грамматическое значение начинательных глаголов с приставками за- и по-. Dissertationes Slavicae. Szeged, 1977. c. 125—126.



- [9] S. D. KAZNELSON. Sprachtypologie und Sprechdenken. — Akademie-Verlag. Berlin., 1974., S. 56.
- [10] Д. Грубор. Аспектна значења. — Книга Рад 293, Рад 295., Загреб., 1953., стр. 197.
- [11] S. AGRELL. Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte. — Lund. 1908. S. 1—125.
- [12] Д. Грубор. Аспектна значења. — Загреб. Книга Рад. 293, Рад 295., стр. 1—234 // 81—284.
- [13] Е. А. Земская. Типы одновидовых приставочных глаголов в современном русском языке Сб.: Исследования по грамматике русского литературного языка. Изд. Акад. Наук. СССР., М., 1955., стр. 5—41.
- [14] А. В. Исаченко. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. II. Братислава. 1960., стр. 224—234.
- [15] A. V. ISAČENKO. Die russische Sprache der Gegenwart. Teil I. Formenlehre. Halle 1962. S. 347—419.
- [16] М. А. Шелякин. Функции и словообразовательные связи детерминативно-временных приставок в русском языке. — Фил. Науки. 1961. № I., стр. 61—71.
- [17] Калина Иванова. Начини на глаголно действие в съвременния български език. — Издателство на Българската Академия на Науките. — София., 1974., стр. 5—145.
- [18] Н. С. Авилова. Вид глагола и семантика глагольного слова. — Изд. «Наука», стр. 259—328.
- [19] S. AGRELL. U. o. p. 53.
- [20] М. А. Шелякин. Указ. раб. стр. 69.
- [21] Д. Грубор. U. o. p. 12.
- [22] Е. А. Земская. Указ. соч. стр. 26.
- [23] A. V. ISAČENKO. Die russische Sprache der Gegenwart. — Halle. 1962. S. 391.
- [24] GYOMLAY GYULA Az úgynevezett igeidők elméletéhez. (Második közlemény). NyK. 37. kötet. Budapest. 1907., 208. o.
- [25] А. М. Пешковский. Русский синтаксис в научном освещении. — М., 1956., стр. 111.
- [26] KÁROLY SÁNDOR. Általános és magyar jelentéstan. — Akadémiai Kiadó. Budapest., 1970., 23. o.
- [27] Р. Г. Карунц. Глаголы звучания с приставкой по- в современном русском языке. — Актуальные проблемы русского словообразования. II. Самарканд., 1972., стр. 77—78.
- [28] KÁROLY SÁNDOR. U. o. 248. o.
- [29] W. SCHMIDT. Lexikalische und aktuelle Bedeutung. — Berlin. 1963. Schriften zur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 7.
- [30] A. MEILLET. Le slave commun. — 1924. Paris. p. 250.
- [31] H. JACOBSON. Aspektfragen. — In: IF. 1933. S. 299.
- [32] Грамматика русского языка. I. 1953. М., стр. 597.
- [33] BIHARI JÓZSEF. Aspektusproblémák a mai orosz nyelvben. — Az Egri Ped. Főiskola Évkönyve. VIII. 1962. Eger. 186. o.
- [34] З. В. Ничман. Предельные и непредельные глаголы. — Сиб. Книжн. Изд. Новосибирск. 1969. стр. 59.
- [35] E. KOSCHMIEDER. Nauka o aspektach czasownika polskiego w zarysie. Proba syntezy. Wilna, 1934. str. 235.
- [36] А. В. Бондарко. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений. — Сб. научных трудов Гос. Пед. Инст. им. А. И. Герцена. Л., 1973., стр. 20.
- [37] E. BENVENISTE. Les relations de temps dans le verbe français. — BSLP., LIV., I. 1959. p. 74.
- [38] Й. Крекич. Указ. раб. стр. 143.
- [39] E. BENVENISTE, U. o. 74. p.

# **LEXIKALISCHE UND GRAMMATISCHE BEDEUTUNGSÄNDERUNGEN IN DEN DELIMITATIVEN RUSSISCHEN GESCHEHNIS-QUALITATIVEN ZEITWÖRTERN**

**JÓZSEF KRÉKITS**

In der Studie wurden die Bedeutungswandlungen innerhalb der russischen delimitativen geschehnis-qualitativen Verben untersucht. Beim Studium der semantischen Funktionen der russischen Perfektivverben kam Verfasser zu der Überzeugung, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Handlungsmodi flexibel sind, dass die semilexikalischen (die Geschehens-Qualität der Zeitwörter ausdrückenden) Bedeutungen häufig sich vermischen oder ineinander übergreifen (umschlangen). Wir stehen eigentümlichen Formen der Bedeutungsmobilität: Bedeutungsvermischung und Bedeutungsentzug gegenüber, was sich mit der Wechselwirkung von Teil und Ganzem, mit der dialektischen Interaktion von Individuellem und Allgemeinem erklären lässt.

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ЗНАЧЕНИИ РУССКИХ ДЕЛИМИТАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ**

**ЙОЖЕФ КРЕКИЧ**

В статье нами рассмотрен вопрос о лексических и грамматических изменениях в значении делимитативных глаголов. Изучая функции русских перфективных глаголов, мы убедились в том, что границы между отдельными способами действия подвижны, что полулексические значения глаголов (значения способов глагольного действия) часто смешиваются или пересекаются. Мы имеем здесь дело с так называемыми сдвигами значений: со смешением и пересечением, что объясняется диалектическим взаимодействием части и целого, частного и общего.

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОММЕНТИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПРОЦЕССА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

М. А. КОРЧИЦ

Стремясь раскрыть человеческий характер во всей его сложности и противоречивости, показать «диалектику души», Толстой особое внимание уделяет комментированию речи героев, которая сама по себе является важным средством художественного изображения. Но для писателя важно не только содержание высказывания, но и способ его реализации, не только то, что говорят герои, но и то, как и почему они так говорят, что думают, о чём умалчивают (1,73)<sup>1</sup> С этой целью используются различные синтаксические средства авторской речи, сопровождающей реплики героев. Являясь необходимым структурно-грамматическим элементом, связывающим отдельные реплики с тканью художественного текста, слова автора (вводы) раскрывают особенности звучания чужой речи, способ её протекания, чувства и настроения персонажей, дают оценку высказывания и т. д. (11,63 и др.).

В структурном отношении вводы, имеющиеся в романе «Анна Каренина», подразделяются на две группы: нераспространённые, состоящие только из подлежащего и сказуемого, и распространённые, в состав которых, кроме грамматического центра, входят второстепенные члены, выполняющие роль конкретизирующих, комментирующих средств.

Нераспространённый, двучленный ввод, состоящий только из субъекта и предиката, выражает лишь процесс речи в его общем виде (если предикат — стилистически нейтральный речевой глагол) и производителя действия (говорящего). Чтобы избавиться от однообразия, схематизма в применении нераспространённого ввода, автор варьирует грамматические формы сказуемого, подбирает эмоционально окрашенные глаголы речи, использует контекстуальные синонимы.

И всё же нераспространённый ввод ограничивает творческие задачи художника: он содержит всего лишь два компонента, и каждый из них семантически и функционально определён. Больше возможностей для качественной оценки речевого процесса и его производителя имеется у распространённого ввода. Расширение, распространение структурной модели ввода при этом может происходить за счёт присоединения новых, оценочных структурных элементов к обоим членам — и к сказуемому, и к подлежащему. Но сказуемое, обладая большей активной валентностью (9,69), может присоединять к себе несколько членов, уточняющих процесс речи. Ср.: «Самолубия, — сказал Левин, задетый за живое словами брата, — я не понимаю (8,264)<sup>2</sup>, «Ну что же? —

<sup>1</sup> Первая цифра — порядковый номер научного труда, помещённого в списке литературы в конце статьи, вторая — его страница.

<sup>2</sup> Здесь и далее примеры приводятся по изданию: Л. Н. Толстой, Собрание сочинений в четырнадцать томах. М., ГИХЛ, 1952. Первая цифра означает том, вторая страницу

сказала она себе решительно, пересаживаясь в кресле» (8, 110). В качестве комментирующих средств в авторской речи выступают синтаксические единицы различных уровней, и каждая из них по-своему углубляет, расширяет возможности художественного отражения речи персонажей. Используемые в различных комбинациях, они позволяют передать тонкие нюансы звучащей речи.

Рассмотрим каждое из перечисленных синтаксических средств.

В качестве сказуемого авторских слов, сопровождающих прямую речь, Л. Н. Толстой использует глаголы различных типов. Среди них в первую очередь выделяется большая группа собственно речевых глаголов (*говорить, сказать, спросить, отвечать* и др.), у которых значение процесса речи является их основным номинативным значением, и контекстуально речевые глаголы, используемые для обозначения процесса говорения в своём производном значении (*продолжать, кончать, повторять, вставать, напасть, встретить, помочь, утешать, остановить, прервать, вмешаться, поправить* и др.). Внутренняя речь вводится глаголами *думать, понять, решить, вспоминать, представить* и др. Воспроизводимая письменная речь сопровождается глаголами *читать — прочитывать, писать — написать*. Речь, воспринимаемая на слух, вводится глаголами *слышать, услышать, послышаться, раздаться, прозвучать, зазвенеть*. Кроме того, вместо речевых глаголов во вводах автор применяет также глаголы со значением действия, сопутствующего процессу речи: *взглядывать, вздохнуть, звать*.

По стилистической и эмоциональной окраске глаголы перечисленных групп не однородны. Чаще всего в авторских словах используются стилистически нейтральные глаголы. Частотность употребления некоторых из них очень велика. Так, по нашим подсчётам, глагол *сказать* в качестве основного вводящего элемента встречается 1901 раз, *отвечать* — 237, *говорить* — 214, *спросить* — 188 и т. д. Вокруг них группируются производные глаголы, отличающиеся семантикой и экспрессивностью, содержащейся в формо- и словообразующих морфемах. Например: *говорить* — *проговорить, приговаривать, заговорить, выговорить*; *сказать* — *высказать*; *спросить* — *переспросить*. Такие же группы однокорневых слов имеются и среди экспрессивно окрашенных глаголов: *кричать* — *крикнуть, прокричать, закричать, вскрикнуть, покрикивать, перекикивать* и др. Реже используются составные наименования: *начал излагать, стал просить, продолжал думать, начал было рассказывать, позволил себе вставить, хотела сказать, мог ответить, старалась вспомнить, успел подумать, поспешила сказать, загорелась говорить, должен был сказать, хотела начать говорить, доставил себе удовольствие повротить* и др. Очень редко встречаются вводящие элементы типа *задал вопрос, приходило в голову*.

Паким образом, только вводящий глагол создаёт богатые возможности для авторского комментирования чужного высказывания. Благодаря постоянному варьированию видо-временных форм, использованию функциональных синонимов, стилистически нейтральных и эмоционально окрашенных слов, непроемных и произмных, простых и составных элементов со значением речевого процесса, автор имеет возможность отметить признаки чужой речи, как начало речевого процесса (*начала рассказывать, стал просить, заговорил, закричал*), его продолжение (*продолжал, продолжал думать, подхватил*), законченность, доведение до определённого предела (*кончил, досказал, проговорил, высказал*), включение в речь собеседника, прекращение её (*вмешался, вставила, перебил, остановила*), повторяемость, добавление к сказанному (*добавила, присовокупил, повторил, переспросил*), кратность (*крикнул, шепнул*,

взвизгнул). Ряд речевых глаголов подчёркивает коммуникативную цель высказывания в процессе диалога: *спросить, обратиться, встретить, предложить, подсказать, ответить, возразить, отозваться, поздравить, окликнуть, оправдаться* и др.

Как видим, способу совершения речевого процесса автор уделяет большое внимание. Поэтому наряду с глаголами, указывающими лишь на акт речи, в романе используются глаголы, в семантике которых содержится характеристика речевого процесса с точки зрения способа протекания его. Имеются в виду такие глаголы, как *рассказывать* «словесно сообщать, излагать», *объяснять* «растолковывать», *провозгласить* «торжественно объявить», *продекламировать* «проговорить напыщенно, высокопарно», *умолять* «сильно просить», *напустить* «накинуться с бранью, упрёками», *шутить* «весело и забавно говорить» и др. Например: «Узнаю коней ретивых по каким-то их таврам, юношей влюблённых узнаю по их глазам, — продекламировал Степан Аркадьич» (8,42); «Ах! — вскрикнула она, увидев его и вся просияв от радости» (9,14); «Длинная история. Я расскажу когда-нибудь, — сказал Левин, но сейчас же стал рассказывать» (8,22).

Некоторые вводящие глаголы указывают оттенок звучания речи: *шептать, пробасить, взвизгнуть, замычать, протянуть, зашикать, рвякнуть, пробормотать, прохрипеть*: «Водки лучше всего, — пробасил Яшвин» (8,193); «Я не могу ничего изменить, — прошептанла она» (8,395); «Я так и отвечал и думал, что дело это конечно. И считаю его оконченным, — взвизгнул Алексей Александрович» (9,306).

Эмоционально насыщенные глаголы передают различные чувства говорящего, правда, характер этих чувств раскрывается, как правило, содержанием прямой речи, другими комментирующими средствами, ситуацией и действиями героев. Сравним: «Неприятно! — вскрикнула она» (9,126); «Ах, что я сделал! — вскрикнул он и, встав перед ней на колени, стал целовать её» (9,15); «Что ты, с ума сошёл? — с ужасом вскрикнула Долли» (9,180).

Значение сожаления, волеизъявления, проявления психической деятельности говорящего, возможности, необходимости и т. д. выражается составными вводящими элементами: *хотела сказать, должен был сказать, мог сказать, старалась вспомнить, успел подумать*: «Как ты одеваешься без меня? Как ... — хотела она начать говорить просто и весело ...» (9,110); «Ну, не будем, — поспешила сказать Дарья Александровна, заметив выражение страдания ...» (9,220).

Большую функционально-художественную нагрузку имеют распространяющие элементы ввода. Внимание читателя останавливается главным образом на них, именно они сообщают дополнительную информацию о высказывании, так как сам факт речи героя, её содержание и коммуникативная направленность определяются в процессе чтения реплики. Для читателя во вводе важно и существенно не упоминание об акте речи и её производителе, а оттенки и способы её реализации.

Наречные распространители вводящего глагола-сказуемого семантически разнообразны. По художественно-стилистическому назначению они достаточно чётко подразделяются на две группы: наречия, непосредственно характеризующие речевой процесс, и наречия, дающие качественную оценку речи через описание психического, эмоционального состояния субъекта.

Наречия первой группы, характеризуя акт речи, указывают на темп (*быстро, поспешно, торопливо, медленно*), интенсивность звучания (*громко, произ-*

тельно, тихо, слабо), повторяемость (снова, беспрестанно), степень достоверности (неопределённо, уклончиво), неизменяемость (одинаково, как и обычно), образ и способ реализации (мысленно, вслух, просто, торжественно, свободно, энергически), неподготовленность (неожиданно, невольно), национальный признак (по-русски, по-английски, по-французски): «Не уходи, не уходи! Я не боюсь, я не боюсь! — быстро говорила она» (9,297); «Надо попытаться, — тихо сказала она» (9,221); «Она беспрестанно повторяла: «Божье мой! Божье мой!» (8,313); «Может быть, — уклончиво сказал Левин, — но я не вижу» (9,392); «Тем хуже для тебя, — говорил он мысленно» (8,218); «Что с вами? Вы нездоровы? — сказал он по-французски, подходя к ней» (8,198).

Эмоционально окрашенные наречия (вторая группа) указывают на чувства, психическое состояние субъекта: радость удовлетворённости, расположенность (радостно, весело, шутя, смеясь, дружелюбно, нежно, ласково, почтительно), гнев, злобу, насмешку (гневно, злобно, сердито, гадливо, жёстко, насмешливо, иронически, недовольно, сухо, холодно), состояние, вызванное сильным впечатлением (испуганно, взволнованно) или другие психические состояния (робко, стыдливо, покорно, кротко, искренно, скромно, наивно, вяло, равнодушно, беззаботно, нетерпеливо, смело, виновато и др.): «Ну вот. Я и говорила! — радостно подхватила дама» (9,358); «Что, началось, началось? — испуганно говорил он» (9,289); «Зачем же вы поехали? — сухо сказал он ему» (9,158); «Значит, заслужил, — сказал швейцар строго и серьёзно» (9, 97); «Да что она сделала? — довольно равнодушно сказал Левин» (9,179).

Особенно велика роль наречий оценочного характера в тех случаях, когда они поясняют стилистически нейтральный глагол, отмечающий только факт речи без дополнительных смысловых и экспрессивных оттенков, как, например, глаголы *говорить*, *сказать*. Они концентрируют в себе максимум лексического смысла ввода. Экспрессивная инертность — одна из причин, заставляющих автора активно использовать конкретизирующие глагол средства. Так, по нашим наблюдениям, только при глаголе *сказать* в романе употребляется свыше 60 наречий: *уныло, сухо, медленно, взволнованно, весело, тихо, робко, мрачно, шутя, быстро, холодно, строго, просто, серьёзно, удивлённо, кротко, жалобно, злобно, презрительно, укоризненно, решительно, раздражительно, иронически, вслух* и др.

Обстоятельства, выраженные именем существительным с предлогом (или без него), по художественной функции и лексическому значению во многом сходны с наречными конкретизаторами. Среди них тоже выделяются две группы образований: имена существительные, непосредственно раскрывающие признаки воспроизводимой чужой речи, и существительные, характеризующие речь через отражающееся в ней психическое состояние говорящего. Важную роль здесь играет художественная деталь, мимика, выражение лица, глаз персонажа. Активно используется и способность существительного присоединять к себе определения-эпитеты, которые часто для художественного изображения более существенны и значимы, чем само существительное.

Обстоятельства-существительные характеризуют способ реализации речи: *про себя, на словах, сквозь сон, сквозь слёзы, сквозь рыдания, с расстановкой, с несколько французским акцентом, с изяществом дикции, с ясностью и последовательностью, быстрым говором*. «Навсегда чужие! — повторила она опять с особенным значением это страшное для неё слово» (8,17); «Я не могу допустить, — сказал Сергей Иванович с обычной ему ясностью и отчётливостью

выражения и изяществом дикции...)» (8,29); «Он ел принесённый пирог и сквозь рыдания приговаривал: «Ешь сама, вместе будем есть... вместе» (8,86).

Существительные второй группы характеризуют речь по заключённому в ней чувству радости, удовольствия, счастья (с улыбкой, с усмешкой, с радостью, с удовольствием, со смехом, с шутливой приятностью), гнева, злобы, насмешки (с гневом, с болью и злобой, с отвращением, со сдержанным бешенством, презрением, с насмешкой, с укоризной, с упрёком, с иронией), по сильному впечатлению (с ужасом, со страхом) или другим психическим движениям (с отчаянием, с досадой, с сомнением, с завистью, с раздражением, в недоумении, с грустью, с горячностью, с участием): «С его сиятельством работать хорошо, — сказал с улыбкой архитектор» (9,210); «Ну, так, так! — с радостью заговорила княгиня Мягкая» (9,314); «Нет, как же! — со сдержанным бешенством говорил Левин» (9,17); «Что за охота про это говорить, — с досадой сказала Кити» (9,133).

Как уже отмечалось, определения-конкретизаторы при существительных имеют настолько сильный экспрессивный заряд, что само определяемое существительное без эпитета не может выразить необходимого понятия. Особенно наглядно это обнаруживается у существительных с обобщённым значением.

Так, существительное *улыбка* имеет при себе такие одиночные определения-эпитеты и сочетания: *радостная, ласковая, добродушная, мягкая, радостно-хитрая, притворная, презрительная, самодовольная, тонкая, достойная, вопро-сительная, испуганная, спокойная, покорная, самая смягчающая, чуть заметная; кроткая и усталая, весёлая и любящая, гордая материнская, виноватая и вместе с тем доверчивая; детская виноватая; дружеская, насмешливая; насмешливая, любовная; смягчающая, миндально-нежная; нежная, уважительная и осторож-ная*. При существительном *усмешка* употребляются определения *простая, грустная, ядовитая, злая*; существительное *выражение* встречается в таком микроконтексте: *с значительным (простым, доверчивым, особенным, несколько хитрым) выражением; с выражением угрозы (гадливости, неудовольствия, злобы и упрёка, спокойствия и убеждения)*. Герои романа говорят голосом весёлым, тихим, глухим, заискивающим, прерывающимся, изменившимся, внутренним, жалким, жалостным, умоляющим, тонким, пискливым, визгли-вым, дребезжащим, дрожащим (от слёз), плаксивым, неприятным; кротким певучим; милым грудным; тихим и грустным; тихим, робким; медлительным тонким и т. д. Тон речи у них то (не)шуточный (тон шутки), то дружески грубый, то твёрдый и спокойный, то естественный простой, то умышленно поверхност-ный и легкомысленный. Иногда тон речи раскрывает скрытые мысли и чувства героя, противоположные тем, о которых он говорит на словах. Например: «Я очень был занят. Очень рад вас видеть, — сказал он тоном, который ясно говорил, что он огорчён этим» (8,404).

Таким образом, определения-конкретизаторы при обстоятельственных словах способствуют передаче таких чувств говорящего, как радость, грусть, тоска, горе, злоба и т. д., а не только эмоционально-экспрессивной окраски речи. Даже автосемантические слова, которые в своём лексическом значении содержат ту или иную окраску речи, употребляются в сопровождении эпитетов: *с искренним и комическим (оскорблённым, спокойным) удивлением, значительным (испуганным) шепотом* и т. д.

Активно используются также такие распространители ввода, как деепри-частные обороты. Будучи связи с предикатом через посредство субъекта, они характеризуют и говорящего, и его действие, т. е. процесс речи. Однако функци-онально они не однородны. Одни из них выступают в роли второстепенного

сказуемого, обозначают побочное действие, совершающееся назависимо от процесса речи, другие связаны с основным (речевым) глаголом определёнными смысловыми отношениями или выражают его непосредственный признак.

К первой группе относятся многочисленные деепричастия, образованные от глаголов движения, перемещения, действия, состояния, мыслительной деятельности и т. д.: «*А что-нибудь принесли? — спросил Серёжа, помолчав*» (9,97); «*Ты видел картину Михайлова? — сказал он, подавая ему только что полученную утром газету и указывая на статью о русском художнике*» (9,36); «*Экая досада, — думал Левин, со вздохом снимая одну перчатку и расправляя шляпу*» (9,267).

Вторая группа деепричастий тесно связана с глаголом-сказуемым. Особенно чётко смысловые связи между ними обнаруживаются в тех случаях, когда деепричастие характеризует процесс речи, указывает на способ его совершения. В исследованном материале можно выделить несколько групп таких деепричастий, обозначающих

а) способ реализации речи: *тонким голосом протянув слово «немножко», путаясь в словах, медленно выжимая из себя слова, неожиданно употребив это название, переводя на свой язык, возвышая голос, растягивая слова* и др.;

б) течение речевого процесса, его коммуникативную направленность, связь с речью собеседника: *кратко, объяснив, отвечая на вопрос, запрещая этот намёк, уговаривая, упрасывая, утешая, неожиданно вступая в разговор, прервав свой рассказ, перебивая разговор* и др.;

в) чувства говорящего — радость, удовольствие, сожаление, гнев, удивление и т. п.: *в глубине души радуясь той силе любви, тотчас же повеселев, удивляясь смелости того вопроса, вдруг рассердившись, оскорбившись за своего друга, раздражаясь всё более, презирая его за низость этого чувства, сжалившись над его отчаянным лицом, ужаснувшись перед выражением его отчаяния* и др.;

г) интеллектуальную деятельность, процессы мысли говорящего: *вспоминая, забывая, зная, понимая, соображая, думая, уловив, разобрав, вникая, интересуюсь, угадывая, воображая, прощая, догадываясь, разобрав, следя, подразумевая, соглашаясь, надеясь, представляя, переносясь, полагая, придавая значение, продолжая думать, не находя убедительным, приняв за настоящую монету* и др.;

д) желание, стремление, опасение говорящего сделать, выразить что-нибудь: *желая убедить (показать, заметить, догадаться, развеселить, разговориться, поговорить, переменить разговор, продолжать разговор, высказать мысль, быть спокойно-ядовитой, видеть и понимать), стремясь узнать (пойать, показать, угадать, выразить, высказать, прочесть, не смотреть, услышать, спасти, придать смелости, скрыть внимание, удержать улыбку, заглушить волнение, не конфузиться, уловить нить мысли, иметь равнодушный вид, быть равнодушным, быть хладнокровным, скрыть торжество, скрыть дрожание* и др.), боясь верить, удерживая улыбку, удерживая гнев, борясь с застенчивостью;

е) сопутствующее действие, влияющее на речевой процесс: *всхлипывая, плача, рыдая, вздыхая, прокашливаясь, подёргиваясь, дыша, кивая, отдуваясь, зевая, сопя, отпыхиваясь, задыхаясь*;

ж) мимику, выражение лица, свидетельствующие о душевных переживаниях, чувствах говорящего: *краснея, вспыхнув, побледнев, пылая, бледнея румянцем, оживляясь, сощурившись, улыбаясь, смеясь, просясь, сияя улыбкой, не переставая улыбаться, повеселев, нахмурившись, нахмурился, хмурясь* и др.

Как и глаголы речи, вводящие чужие высказывания, деепричастия тоже сопровождаются эпитетами, что позволяет Толстому передать тончайшие



оттенки чувств и переживаний героя, иногда трудно определимые и незаметные движения души. Например, деэпричастие *улыбаясь* в романе употребляется с такими поясняющими, конкретизирующими наречиями и именными сочетаниями: *весело, чуть заметно, слабо, невольно, особенно, искренно, учтиво, тонко, нежно, нежно как женщина, иронически, ласково, кротко, радостно, смелее, смягчительно, притворно, дружелюбно, чуть, насмешливо, задумчиво, робко, добродушно, сконфуженно, блаженно, спокойно, простою и открытою улыбкой, блаженною восторженною улыбкой, кротою и усталою улыбкой, доброю и нескольо насмешливою улыбкой, особенно блестящими из-за чёрного лица зубами.*

Для передачи чувств, внутренних психических движений (а через них и речи) писатель часто использует различные детали внешнего облика, мимику, жесты. Причём наблюдения Толстого в этом отношении очень глубоки и тонки. У Толстого говорит не только сам персонаж, но и его голова, плечи, лицо, глаза, брови, руки. Эти «участники» речевого акта находятся в постоянном движении, изменении. Например, герои романа «Анна Каренина» говорят, покачивая головой, пожимая плечами, нахмутив лицо, насупив брови, впиваясь глазами, подёргивая шеей, морща лоб, собирая губы в улыбку, осклабляя зубы, не открывая рта, сжав скулы, делая гримасу, отводя взгляд, размахивая руками, делая жесты руками, становясь в позу и т. д. Особенно выразительны глаза: *вскидывая глаза, не спуская глаз, впиваясь глазами, переводя глаза, остановив глаза, протирая глаза, подняв глаза, (не)поднимая глаза, (не)открывая глаза, открыв глаза, блестя глазами, закрывая глаза, отворачивая глаза, поворачивая глазами, сощутив глаза.*

Одной из типичных особенностей творческой манеры Толстого является неоднократное повторение какой-нибудь характерной черты, детали, отчего наше восприятие персонажа становится конкретным, зримым, осязаемым. Такая повторяющаяся деталь обнаруживается и в деэпричастных оборотах: у Анны — приобретённая привычка щурить глаза и морщить лоб, у Вронского — крепкие (сплошные, плотные) белые зубы, у Левина — способность краснеть до корней волос от смущения, у Каренина — неприятный, визгливый голос: «*О нет! Ведь ты знаешь, я его видела, Серёжу, — сказала Анна, сощурившись, точно вглядываясь во что-то далёкое*» (9,198); «*Как я рад тебя видеть! — сказал Вронский, выставляя дружелюбною улыбкой свои крепкие белые зубы*» (9,29); «*Ах, об этом тоже поговорим после, — опять до ушей покраснев, сказал Левин*» (8,25).

В качестве распространителей группы сказуемого иногда выступают обособления, уточняющие, как правило, внешнюю сторону проявления речевого процесса: «*Здравствуйте, княжна! — сказала Анна Павловна с притворною улыбкой, столь непохожею на прежнее её обращение*» (8,250). Сравнительные обороты, относящиеся к вводящему глаголу, встречаются редко: «*Винюват, извините, пожалуйста, — сказал он, как незнакомому*» (9,234).

Распространённые вводы содержат и другие члены, относящиеся к сказуемому. Они обозначают адресата речи, т. е. собеседника, участвующего в диалоге. Говорящий обращается к нему с вопросом или отвечает на его вопрос. Указывается также лицо, о котором идёт речь, источник информации и т. д.: *сказал он Чиркову, говорил он себе, обратилась она к Анне, спросил он у садовника, сказал он на вопрос швейцара, думала она про мужа и др.* Время и место речи выражают сочетания: *каждый раз, при каждой встрече, после наступившего молчания; со всех сторон, из-за двери, с другой стороны залы, в другой комнате*

и др. Но, в силу специфики своей синтаксической функции, такие распространители ничего не сообщают о качественных сторонах речевого процесса.

Из придаточных предложений, входящих в состав авторского комментария и относящихся к группе сказуемого, в плане нашего исследования имеют значение предложения, обозначающие цельречи, условие, вопреки которому совершается акт речи, и ассоциативные сравнения: *«Почему ты думаешь, — сказал Левин, чтобы сказать что-нибудь»* (9,74); *«Что, далеко ли, Михайла? — спросила Дарья Александровна у конторщика, чтобы отвлечься от пугавших её мыслей»* (9,186); *«Ну, положим, — сказал Левин, хотя вовсе не полагал этого, — положим, что это так...»* (8,266); *«Ну, разумеется, — быстро прервала Долли, как будто она говорила то, что не раз думала, — иначе бы это не было прощание»* (8,79).

Определительные придаточные предложения, как и некоторые сравнительные, уточняют, конкретизируют мимику, выражение лица, жесты, сопровождающие процесс речи: *«Там, где дело идёт о десятках тысяч, он не считает, — говорила она с тою радостно-хитрою улыбкой, с которою часто говорят женщины о тайных, ими одними открытых свойствах любимого человека»* (9,193); *«Для чего ты испытываешь моё терпение? — сказал он с таким видом, как будто мог бы сказать ещё многое, но удерживался»* (9,328).

Изыяснительные придаточные (встречаются очень редко) комментируют содержание высказанного: *«Прелесть, какая лёгкость... — говорил он ей то, что говорил почти всем знакомым»* (9,86).

Предикативные единицы, присоединяемые к грамматическому центру ввода сочинительной связью, характеризуют чувства, переживания персонажа, указывают на внешнее проявление этих чувств: *«Нет, Алексей Александрович, что ты говоришь! — вскрикнул Облонский, и страдание выразилось на его лице»* (8,410); *«Ничего особенного не было, очень просто, — отвечала княгиня, но лицо её всё просияло от этого восклицания»* (9,132).

Характерной чертой стиля Толстого является употребление нескольких конкретизаторов (иногда логически несовместимых) для выражения необходимого понятия. Это наблюдается в подборе наречий, прилагательных, существительных при описании процесса речи, выражения лица говорящего и т. д.: *сказала она ему шутиливо-строго* (2,21), *сказала она с виноватою и вместе с доверчивою улыбкой* (1,423), *с покорной улыбкой, но с выражением спокойствия и убеждения... отвечал помещик* (2,237). Однородные сказуемые со значением речевого процесса встречаются редко: *«Серёжа здоров? — сказал он и, не дожидаясь ответа, прибавил: — Я не буду обедать нынче дома, и сейчас мне надо ехать»* (8,274). Обычно второе сказуемое имеет значение сопутствующего действия: *сказал он и оглянулся, сказала Кити и села к столу и др.* Однако некоторые фоновые глаголы-сказуемые раскрывают и эмоциональное, психическое состояние субъекта и тем самым являются дополнительным средством комментирования речевого потока. Это глаголы *смутился, покраснел, испугался, ужаснулся, заплакала, улыбнулась, вздохнула, нахмурился*: *«И я уверен в себе, когда вы опираетесь на меня, — сказал он, но тотчас же испугался того, что сказал, и покраснел»* (8,35); *«Девять тысяч, — повторил Алексей Александрович и нахмурился»* (9,30).

Комментирующие прямую речь структурные элементы, связанные с подлежащим ввода, — это определительные конструкции различных типов: одиночные определения, причастные обороты, определительные придаточные предложения. Из них наиболее употребительны определения, обозначающие

внутреннее состояние субъекта или внешнее проявление его: «Едем, едем, — отвечал счастливый Левин» (8,37); «Я прошу, — вдруг вставая на ноги, бледный и с трясущейся челюстью, пискливым голосом заговорил Алексей Александрович, — прошу вас прекратить, прекратить... этот разговор» (2,308).

Причастные обороты тоже характеризуют внутреннее состояние говорящего в момент речи, которое, естественно, влияет на сам процесс говорения, на интонационно-эмоциональную окраску его. В некоторых случаях они мотивируют и содержание высказывания, хотя это не получает ясного формального выражения. Например: «Есть о ком думать! Гадкая, отвратительная женщина, без сердца, — сказала мать, не могшая забыть, что Кити вышла не за Вронского, а за Левина» (9,133); «Я всё готов сделать для того, чтобы ты была счастлива, — говорил он, тронутный её отчаянием» (9,288); «Пожалуйста, не трогай, не учи меня, — сказал Левин, раздосадованный этим вмешательством кучера» (9,387).

Менее чётко подобное функционально-стилистическое назначение проявляется у определительных придаточных предложений, поясняющих подлежащее ввода: «Тем более, что я не могу пробыть у вас долго, мне необходимо к старой Вреде. Я уже сто лет обещала, — сказала Анна, для которой ложь, чуждая её природе, сделалась не только проста и естественна в обществе, но даже представляла удовольствие» (8,321).

Проведённые наблюдения над приёмами авторского комментирования речевого процесса в романе «Анна Каренина» позволяют сделать вывод, что писатель характеризует процесс речи с разных сторон, отмечая и способ речевого акта, и различные обстоятельства, и логическую мотивированность. Особенно большое внимание автор уделяет характеристике эмоциональной окраски чужого высказывания через описание внутреннего состояния героя. Это достигается использованием синтаксических единиц различных уровней (сказуемое, второстепенные члены, предложение) и подбором эмоционально насыщенной лексики, отвечающей творческим задачам писателя. Одни из синтаксических средств дают качественную оценку процесса речи непосредственно, другие — косвенно, отражая внутренний мир персонажа в момент речи. Исключительно важное идейно-художественное значение в этом отношении имеют экспрессивно окрашенные глаголы, обстоятельства, выраженные наречиями и существительными, и деепричастные обороты, а также определения-эпитеты, используемые при описании внешнего облика героя.

Широкое применение различных изобразительных средств для комментирования чужой речи — важнейшая черта художественного мастерства Л. Н. Толстого.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Васева-Кадынкова И. О глаголах речи в авторском сопровождении диалога. — «Русский язык за рубежом», 1972, № 2.
- [2] Виноградов В. В. О языке Толстого, «Литературное наследство», № 35—36.
- [3] Грамматика русского языка, т. I. М., АН СССР, 1960.
- [4] Грамматика современного русского литературного языка. М., «Наука», 1970.
- [5] Громов П. П. О стиле Льва Толстого. Л., «Художественная литература», 1971.
- [6] Курганская О. Я. Способы введения прямой речи. — В кн.: Сборник студенческих работ Ростовского ун-та, вып. 2, 1953.
- [7] Леушева С. И. Особенности реализма молодого Толстого (50-е годы). — В кн.: Лев Николаевич Толстой. Сборник статей и материалов. М., 1951, с. 268—320.
- [8] Милых М. К. Конструкции с прямой речью как синтаксическая единица. — «Филологические науки», 1961, № 4.

- [9] Михеев А. Ф. Грамматическая валентность частей речи и её роль в формировании простого и сложного предложения. Научные доклады Новосибирского ГПИ, вып. 69. Вопросы теории русского языка. Новосибирск, 1971.
- [10] Пугач С. Речевые приёмы выражения внутреннего мира персонажа в романе Л. Толстого «Война и мир». — «Русский язык в школе», 1962, № 6.
- [11] Чумаков Г. М. Синтаксис конструкций с чужой речью. Киев, 1975.
- [12] Чумаков Г. М. Система вводов прямой речи, их функции и стилистическое использование. — «Филологические науки», 1972, № 2.

**DIE SYNTAKTISCHEN MITTEL DER AN DEN VORGANG DER SPRACHE  
GEKNÜPFTEN KOMMENTARE DES AUTORS IM ROMAN „ANNA KARENINA“  
VON L. N. TOLSTOI**

M. A. KORCSIC

Verfasser untersucht in seiner Studie die semantische Struktur der die Sprache der Personen des Romans einleitenden schriftstellerischen Kommentare. Er unterzieht die lexische Bedeutung Erweiterungen der verschiedenen schriftstellerischen Kommentare unterschiedlichen syntaktische Niveaus und ihre im Prozess der Sprache eingenommene Rolle einer Analyse. Besondere Beachtung widmet er den in den Kommentaren verwendeten Verben, Umstandswörterkonstruktionen und expressiv sättigten Dekorativattributen. Speziell betont wir in der Studie die in der Charakterisierung des Redevorganges eingenommene wichtige ideelle und künstlerische Rolle der emotionelle Saturation der Worte, der Mimik und der Bewegungen.

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОММЕНТИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО  
ПРОЦЕССА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»**

М. А. КОРЧИЦ

В работе рассматривается семантическая структура авторских слов, вводящих чужную речь. Анализируется лексическое значение распространителей ввода различных синтаксических уровней и их роль в комментировании речевого процесса. Особое внимание уделяется вводящему глаголу, обстоятельственным конструкциям и экспрессивно окрашенным эпитетам, употребляемым в авторских словах. Подчёркивается важное идейно-художественное значение эмоциональной окраски, мимики, жестов для характеристики процесса речи.

## AZ ABSZURD DRÁMA MŰFAJISÁGÁNAK KÉRDÉSÉHEZ IONESCO „SZÉKEK” C. DARABJA ALAPJÁN

NAGYNÉ SZABÓ KLÁRA

A kortársi drámák egy része, de különösen az abszurd színház egymáshoz közelíti, összemossa a műfaji határokat. DÜRRENMATT „Az öreg hölgy látogatása”-t, BECKETT a „Godot-ra várva” c. darabját, IONESCO a „Székek” c. egyfelvonásosát tragikus komédiának, tragikomédiának, tragikus tréfának nevezik. Ezzel az elnevezéssel a drámaírók a korunkban oly jellegzetes műfaji, hangulati oldódást, keveredést fejezik ki.

A műfajok bizonyos mértékű keveredése, az ellentétek kiegyensúlyozásának törekvése nem újkeletű, az európai drámával egyidős.

Az athéni tetralógia három tragédiáját oldódásképpen egy szatír-játék követte, amely a komor tragédiákban kiegyensúlyozásaképpen komikus hatású volt.

A reneszánsz tragédiákban is találhattunk egy-egy komikus szereplőt; bohócot, csavargót, udvari bolondot. Ezek beiktatásának célja egy alapvető emberi igény kielégítése, a nézőközönség gátlásoktól való feloldása volt.

DRYDEN a drámai költészetről írott esszéjében fejtette ki azt a gondolatot, hogy egy komikus jelenet a tragédiában megnyugvást, megkönnyebbülést adhat.\*

A XVIII. századtól kezdve sok komoly, sőt komor alaphangulatú darab használt fel ezt az eszközt. A romantika írói is azt követelték, hogy a tragikus és komikus vonások egyesüljenek a színpadon, csakúgy, mint az életben.

A modern dráma alapjait letevő írók, mint pl. IBSEN, STRINDBERG, CSEHOV, PIRANDELLO — komplex reakciókat szándékoztak kiváltani a nézőkből. Az ún. „modern drámá”-ban gyakran nem válik egyértelműen világossá, hogy mi a tragikus, mi a komikus. A modern drámában a „tragikus” és „komikus” fogalmak átértelmeződtek.

Ma távol vagyunk attól, hogy a komikus elem megkönnyebbülést eredményezzen a nézőben. Ellenkezőleg: a modern tragikomédia félelmet, rettegést és sajnálatot eredményez a görcsös nevetésen keresztül. A „komikus” és „tragikus” fogalmak átértelmeződését a következőképpen fogalmazta meg IONESCO: „Ámi engem illet, soha nem értettem, miért tesznek az emberek különbséget a komikus és a tragikus között. A komikus az abszurd intuitív érzékelése, számomra reménytelenebb, mint a tragikus. A komikus nem kínál kiutat... A tragédia egy bizonyos mértékű vigasztalást nyújt.\* Azzal, hogy egy elbukott, a sors által letört ember reménytelenségét akarja kifejezni, ezáltal a sors, a végzet valóságát sugallja, amelyek bár időnként érhethetetlenek, de mindenképpen olyan objektív törvények, amelyek a világot uralják.

\* Dryden: Of Dramatic Poesy, Everymans, Library, Dent: London, Dutton: New York, 1962. c. kötet.

\* Ruby Cohn: Currents in Contemporary Drama, Indiana Univ. Press, Bloomington and London, 1969. 160. o. „For my part I have never understood the difference people make between the comic and the tragic. As the comic is an intuitive perception of the absurd, it seems to me more hopeless than the tragic. The comic offers no escape, ... Tragedy may appear to some in one sense comforting.”

IONESCO szerint tehát a komikum és a tragikum egymástól szét nem választhatók. „A komikus egy olyan világérzés, amelyben az embernek sem méltósága, sem abszolútumai nincsenek, és ezért határozottabban nyomasztóbb univerzum, mint a tragédiáé, amely az embernek bizonyos nemességet, értelmet kölcsönöz, legyőztetése ellenére is”.\*

E két elem, a tragikum és komikum összefonódása eredményezi az abszurd dráma kétarcúságát.

Az abszurd dráma célja, hogy áttörje a konformizmus falát, felrázza az embert, kiközkentse a mindennapok szürkességéből, gépiességéből, felláztassa a „rész”, a „csavar” szerepébe való belenyugvásából, tehát a „szürke”, az „átlag” élet mechanikusságát, abszurdítását ostorozza. Ez az abszurd dráma egyik aspektusát, parodisztikus jellegét, „komikus” összetevőjét jelenti.

Az ókori görög tragédiákhoz, a középkori misztériumjátékokhoz és a barokk allegóriákhoz hasonlatosan az abszurd dráma arra törekszik, hogy ráébredse közönységét, milyen bizonytalan és titokzatos az ember helyzete a világegyetemben.

A klasszikus tragédiában és az abszurd drámában közös vonás még, hogy az ősi drámában a színpadi hatás számos elem egyidejű összegződéséből, kölcsönös hatásából állt. Ennek az egységes egésznek a nyelv csak egy kis részét képezte, ezen kívül még a jelenlévő vizuális elemek, a mozgás, a zene, a tánc, a kellékek is a darab összhatásához szorosan hozzátartoztak.

Az abszurd dráma ismét egységben kezeli ezeket az elemeket. A nyelv a sokdimenziós közegnek csak egyik, néha nagyjelentőségű, de leggyakrabban alárendelt szerepet játszó eleme; amely annyira degradálódott már, hogy igen gyakran még alapvető, kommunikatív szerepét is elveszti.

A klasszikus tragédia egységét, harmóniáját az abszurd dráma mindezek ellenére sem éri el, mert egyezéseik mellett alapvető különbségeket is találunk.

Míg a klasszikus tragédia az emberi lét előbbieken tárgyalt alapvető kérdéseit bizonyos abszolút értékekbe, igazságokba vetett hirtrendszer alapján tárgyalta, addig az abszurd dráma éppen minden ilyen, vagy ehhez hasonló rendszer létezését, sőt létezésének lehetőségét is tagadja. Ennek következtében a tragédiák végső, felemelő, megnyugtató érzése teljes egészében hiányzik belőle.

Az abszurd dráma sokkhatással dolgozik. Célja: a néző felrázása, felébresztése, az értelmetlenség hangsúlyozása. A felébresztett nézőnek azonban nem mutat utat, nem ösztönzi a cselekvésre, aktivitásra. Statikus állapotot tükröz, s ez nem a klasszikus tragédiában oly fontos, közösségi alapokon nyugvó tükrözés, hanem szubjektív, egyéni tükrözés.

A szocialista drámatípusban meglevő konok hitet, szilárd világnézetet, jövőbe-mutatást, közösségi szellemet nem találhatjuk meg az abszurd drámában: apolitikus. Marxista kritikusaik is leginkább éppen ezt a hiányosságot vetik az abszurd drámaírók szemére. JACQUES LECLERC a következő sorokkal fejezte be IONESCÓRÓL írt tanulmányát: „Olyan darabok kellene, amelyekben az elnyomottak nem hallgatnak, hanem nagyon hangosan hirdetik élniakarásukat. Amelyekben az emberek testvérisége győzedelmeskedik az elnyomáson...”\*

A darabokban a többé-kevésbé pszichológiai alapokon álló köznapi emberek helyett groteszk robotokkal találkozunk, olyan alakokkal, akik mechanikus külső

\* Leonard C. Pronko: Eugene Ionesco, Columbia Univ. Press, New York and London. 1965. 11. o. „The comic is the intuition of the absurdity of a universe, in which man has neither dignity nor absolutes, and therefore a more starkly depressing universe, than that of tragedy, which confess man a certain nobility and meaning in the midst of his defeat.”

\* A francia irodalom a XX. században, Gondolat, Bp. 1974. 315. o.

és belső környezetben élnek, nem is élnek, hanem emberi lényegüktől, a logikus gondolkodástól, a közlésképességtől megfosztva vegetálnak, olyan szituációkban, amelyeknek nincs motiváltsága, és nem vezetnek sehova sem. Az abszurd dráma drámai konfliktus és drámai jellemek híján drámaiatlan, „a szó közhasználatú értelmében nem drámai.”\*

### Eugene Ionesco: Székek (1952)

Az abszurd színház egyik jelentős alakja a román születésű, de Franciaországban élő EUGENE IONESCO.

Az ő munkássága nemcsak darabjai, azok jellegzetességei, a bennük rejlő életfilozófia miatt jelentős, hanem elméleti munkássága is számottevő. Esszéi arról tanúskodnak, hogy kiváló elméleti szakember is volt. Elméleti munkáiban, elsősorban KENNETH TYNAN-nel, a londoni Observer színikritikuskával folytatott vitaírásaiban ideológiáját, drámaírói gyakorlatát fejtette ki, s védelmezte meg.

„Semmit sem lehet korlátok közé szorítani a színházban... Ahhoz, hogy az életet adekvát módon tükrözzük, művészi kifejezésünket kell gazdagítani, egyesíteni a csodával, a fantáziával és az erőszakkal is. Úgy tűnik, elfelejtettük már, hogy a dráma lényege a túlzás, a nagyítás... Erős erkölcsi csapást kell ránk mérni, hogy elszakadjunk mindennapi életünkől, szokásainktól, szellemi tunyaságunktól, amely elrejtí elölünk a világ furcaságait.”\*\*

IONESCO legfontosabb élményei, melyek drámáinak is alapját képezik, — a halálfélelem, a lét értelmetlensége, a szüntelenül fenyegető nemlét élménye, az ember eltárgyasulása, s a magány élménye, amelynek áthidalására még a nyelv sem alkalmas. Az eltárgyasult ember képtelen kontaktust teremteni embertársaival.

A halál fenyegető lidércnyomásáról tanúskodnak a IONESCO naplójegyzetében található sorok is: „Éhen halunk. Szomjan halunk. Meghalunk az unalomtól. Meghalunk a nevetéstől. Meghalunk a vágytól. Meghalunk a félelemtől. Aztán persze meghalunk a háborúban. Meghalunk betegségben. Meghalunk öregségben.”\*

Alapvető IONESCO-i élmény még a halálélményen kívül a hatalomnak való kiszolgáltatottság érzése, a hatalom embert nyomorító hatása.

A színháznak IONESCO véleménye szerint sokk-taktikával kell dolgoznia: ki kell billenteni, ki kell forgatni a valóságot, a néző megszokott gondolkodását, üres nyelvi frázisait úgy, hogy hirtelen a néző a valóság egy újfajta észlelésével kerüljön szembe. S valóban, IONESCONÁL minden a visszajára fordul: a helyzetkomikumot átélve összeszorul a szívünk, a jellem gépiesen cselekvő robottá, antijellemmé változik, a nyelvi komikum pedig a nyelv eredeti funkciójának elvesztéséhez, a közlésképtelenséghez vezet.

Az alapvető IONESCO-i élmények már első darabjában, „A kopasz énekesnő”-ben is megtalálhatók. „A kopasz énekesnő”-től indulva azonban Ionesco nagy utat tesz meg: fokozatos átmenetet vehetünk észre ettől a darabtól kezdve az emberietlen, mechanikus világból az emberibb, a humánusabb világ felé.

\* Martin Esslin: Az abszurd dráma elmélete, Bp. 1967. 155. o.

\*\* Leonard C. Pronko: Eugene Ionesco. Columbia University Press, New York and London, 1965. 5—6. o. „Nothing is barred in the theater... in order adequately to reflect life as we know it today we must enrich our artistic expression, infuse it with wonder, with fantasy, with violence, too. For we seem to have forgotten that the essence of drama is in exaggeration, magnification... We need to be virtually bludgeoned into detachment from our daily lives, our habits, and mental laziness, which conceal from us the strangeness of the world.”

\* A francia irodalom a XX. században, Gondolat, Bp. 1974. 308—309. o.

Első műve, s első művei még hangsúlyosabban domborítják ki az emberi erőfeszítések hiábavalóságát, a cselekvés, a közlés, az emberi érintkezés területein.

A „Székek” idős házaspárja már a későbbi humanizálódásnak a csíráját hordja magában. Az emberiséghez való közeledés teljes egészében a késői négy Bérengerdarabban bomlik majd ki. („A bérnélküli gyilkos”, „Orrszarvú”, „A légbenjáró”, „A király halódik”).

Darabjainak szerkezete igen egyszerű. Egyfelvonásosainak többsége egyszerű alapszituációra épül, mely többé-kevésbé realizitkikus.

Ez az egyszerű szituáció azután túlzóvá, elnagyolttá válik, s végül valami hatalmasba, erőszakba torkollik.

A „Székek”-kel (1952) a „Kopasz énekesnő”-höz viszonyítva új elnyomásrendszer jelenik meg IONESCO műveiben: már nemcsak a nyelv szorongat, hanem a tér is, tárgyaival, embereivel együtt.

Egyszerű alapszituációval, egyszerű jellemekkel indul a „Székek” c. darab is.

Egy öregember és egy öregasszony egy lakatlan szigeten, egy toronyban élnek. Az öregember úgy érzi, hogy halála előtt még fontos közölnivalója, üzenete van az emberiség számára. Ő maga szegény, gyámolításra, ösztönzésre szoruló jellem, így felesége biztatására határozza el: vendégeket hív, hogy halála előtt még el tudja mondani üzenetét.

A darab elején még a komikus színek dominálnak. Komikus a kilencven éves öreg pár, amint ifjú szerelmesekként egymás ölébe ülnek, simogatják egymást.

Számot vetnek eddigi életükről. Az élet elrontásának, az elszalasztott lehetőségek siratásának gondolata itt is megtalálható — komikus színben megjelenítve.

„Öregasszony: Ó, igen, drágám, te bizonyosan nagy tudós vagy, lángelme, ha egy kis becsvágyad lett volna, ha csak egy kicsit is igyekszel fő-elnök, fő király, sőt fő-orvos és fő-felügyelő is lehettél volna. Öregember: ...így is felügyelő vagyok, igaz, hogy csak házfelügyelő.”\*

Még nincs minden veszve: IONESCO egy utolsó, abszurd lehetőséget ad hőseinek, hogy elrontott életüket jóvá tegyék.

„Öregasszony: No, nyugodj meg, ne izgasd fel magad... lángelme vagy, kis felügyelőm... Még nincs minden oda, nincs minden veszve, majd megmondod, megmagyarázod nekik, milyen missziód van... Olyan büszke és boldog vagyok, hogy végre elhatároztad magad, szózatot intézel az egész országhoz, Európához, az egész világhoz.”\*\*

Az öregember azonban fél a közlés nehézségeitől, attól, hogy nem találja a megfelelő szavakat, nem tudja gondolatait kifejezni, s így küldetésének nem tud eleget tenni: képtelen lesz üzenetének átadására. Ezért elővigyázatosságból egy hivatásos szónokot szerződtet, aki beszél majd helyette.

Az üzenetátadás nagyjelentőségű eseményére minden rendű és rangú embert és nem-embert meghívnak: „valamennyi gazdát és tudóst, a felügyelőket, a püspököket, a vegyészeket, a rézműveseket, hegedűvirtuózokat, bankárokat, proletárokat, hivataltokokat, katonákat, forradalmárokat, reakciósoakat, ideggyógyászokat, idegbajosokat, a papokat, a papírosoakat, a papagájokat.”\*\*\*

Csakhamar csónakok közeledése hallatszik, érkeznek a vendégek. Furcsa, abszurd helyzet alakul ki: a vendégek láthatatlanok, csak közeledésük, mozgásuk hallható. A láthatatlan vendégek számára az öregek egy-egy székét hoznak be.

\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959/2. 186. o.

\*\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959/2. 188—189. o.

\*\*\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959/2. 190. o.



Megérkezik egy Hölgy és az Ezredes. Vontatott beszélgetés, társalgás alakul ki a vendégek és a vendéglátók között.

A két öreg rendkívül természetellenesen, szertartásosan, nevetséges-udvariasan viselkedik.

Újabb vendégek érkeznek: a Cinkográfus, s felesége, az egykori Szépasszony, akinek „az orra borzasztóan megnyúlt... Ó, milyen kár! De ugye nem szándékosan nyújtotta meg? Hogy történt? Fokról-fokra?”\*

A két öreg mélységesen komikus és ugyanakkor mélységesen tragikus lesz egyszerre, amit ifjúi hévvel udvarolni és udvaroltatni próbálnak

„Öregasszony: (A Cinkográfushoz) Hízelgő! Csibész! Ó, ó! Fiatalabbnak látszom a koromnál? Kis apacs! Egészen lázba hoz.”

„Az öregember a Szépasszonynak udvarol: „Akar-e Izoldám lenni, s lehetek-e Trisztánja? A szépség a szívben lakozik...”\*\*

A házastársak között a darab elején függő, alárendeltségi, de harmonikusnak látszó kapcsolat van, amelyben a törődés, a gyengédség dominál. Az öregember szenilisnek, bátortalannak tűnik. Felesége a pozitív előjelű „elnyomó hatalmat” képviseli, aki bátorítja, gyámolítja, tesz, beszél és cselekszik helyette.

Ez a minden mechanikussága, megszokottsága ellenére is harmonikusnak látszó kapcsolat a vendégek érkezésével fokozatosan széthull, lelepleződik.

A szexuális illúzió az előbb idézett jelenetben foszlik szét. A 75 évi házasság egyetértése, látszatharmóniája megsemmisül: mikrokörnyezetük alapvető kérdéseiben, mint például saját gyermekük, vagy szüleikhez való viszony kérdéseiben, homlokegyenest ellenkező dolgokat állítanak.

„Öregasszony: Volt egy fiúnk... a legszebb férfikorban volt, épp betöltötte a 7 évet.

Öregember: Sajnos nem volt... nem volt gyerekünk... Szerettem volna egy fiút.

Öregember: Magára hagytam haldokló anyámat az árok szélén... Tudom, tudom, minden fiú elhagyja anyját, s így vagy úgy megöli apját... Ilyen az élet...”

Az öregasszony az ellenkezőjét állítja férjéről: „Olyan forrón szerette szüleit. Soha egy percre se hagyta őket magára, ápolta, minden jóval elhalmozta őket... Karjában haltak meg.....”\*

Minden emberi kapcsolat, még a harmonikusnak, bensőségesnek tartott házastársi kapcsolat is hazugságokon alapszik: mihelyt egyikük megszűnik bábuként viselkedni, a másik visszhangja lenni, diszharmonia keletkezik, s csak az alapvető emberi érzés, a magány marad.

Eddig a pontig a darab mondanivalója a magány, az öregség, a szenilitás volt. E fő téma mellé a későbbiekben új témák, új értelmezések zárkóznak fel: a darab tempója felgyorsul, lassan már eszeveszetté fokozódik, s ahogy a színt egyre jobban betöltik a székek, ezzel arányosan a két öreg hangja, mondanivalója egyre inkább fogy.

A nyelv és tárgyak mozgásának ellentétes iránya (növekedéstől a fogyásig, illetve ürességtől a zsúfoltsáig) egyrészt az emberek közötti kapcsolatteremtés lehetetlenségét, másrészt egy új elnyomó hatalom, a tárgyak aggasztó méretű elszaporodását, s uralkodóvá, elnyomóvá válását sugallja.

Szakadatlan érkeznek a vendégek, szólnak a csengők, nyílnak az ajtók. Az öregember és az öregasszony székeket hurcol, a vendégeket kíséri, egyszer vagy kétszer

\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959/2. 198. o.

\*\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959/2. 198. o.

\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959. 199. o.

találkoznak már csak mindössze, vagy véletlenül összeütköznek — de egymáshoz már nem tudnak szólni: tovább sietnek. Ez már kapcsolatuk csődjét jelenti.

A színpadot teljes egészében elfoglaló széksoroknak kettős jelentősége van. Egyrészt a világ eltárgyasulását, aggasztó méretű tárgyuralmat jelent az ember, az emberiség felett, másrészt, itt, ezen a ponton a darab a színház tükörképévé, paródiájává is válik. Megkérdőjelezi nemcsak az élet, hanem az irodalom, a színház létjogosultságát is.

A székek széksorokká rendeződnek, akárcsak a színházban. A teret irracionális, mesterséges zöld fény önti el. Az öregember a vendégeket — a nézőközönséget — helyre kíséri, az öregasszony műsorfüzeteket, üdítőt, cukorkát árul. A nézőtér zsúfolásig megtelt, — de mégis üres.

Az öregasszonyt és az öregembert a láthatatlan tömeg most már teljesen elválasztja egymástól.

Az üres széksorok az élet, a színház ürességét dramatizálják, az öregek között levő eszmei, érzelmi távolság fizikai távolsággá nő.

Mindenki az előadás kezdetét várja. Megérkezik a „színész”, a küldönc, aki az öreg páron kívül az egyetlen látható alak a színen. „Múlt századi festő vagy költő típus... ünnepélyes pózba merevedik, autogramokat osztogat.”\*

A darab eddig a komédiától a csődig, a katasztrófaig ívelt, de a katasztrófa a későbbiekben ismét komikussá válik.

„Öregember: ... én és feleségem már semmit sem várunk az élettől. Ezzel az apoteózissal akár be is fejezhetjük... Érdemes volt élnem... teljesítettem missziómat. Nem éltem hiába, üzenetemet megismeri a világ.”\*

Ezután a két öreg öngyilkosságot követ el. Öngyilkosságuk nevetséges, abszurd, mivel semmi értelme nincsen: senki és semmi nem kényszerítette őket erre a lépésre.

Miután a két öreg a valódi tragikus vég paródiájaként kiugrik az ablakon, a szónok szájából süketnémaságot jelző, artikulátlan hörgés, torokhangok törnek fel.

A darabban tehát egy alapvetően paradox situációt láttunk megvalósulni: a láthatatlan közönséget halljuk, a látható küldönc viszont néma. A küldönc képtelen a közlésre, de még abban is bizonytalanok maradunk, hogy a szóbanforgó üzenet valóban alkalmas lett volna-e a közlésre, valóban jelentős, érthető lett volna-e.

Ez a bizonytalanság nemcsak a közlés lehetetlenségét jelenti, hanem meg is kérdőjelezi alapvető emberi, abszolút igazságokba vetett hitünket.

Ez a befejezés, mely komikus is, és tragikus is egyszerre, az emberi lét végső értelmetlenségét, hasztalanságát sugallja, mivel az embernek úgy kell elpusztulnia, hogy semmi értelmeset nem volt képes sem cselekedni, sem közölni. Ez a befejezés tragikus aspektusa.

Ugyanakkor a vég komikus is, mert önfeláldozásuk módja, és miértje teljesen értelmetlen, mosolyogni való.

A színpadot benépesítő székek elburjánzása — tragikus mondanivalót hordozó komikus eszköz, mely az öreg pár, tágabb értelemben minden emberi kapcsolat, az élet tragikus ürességét jelentik. Az üresség, a semmi. Ezek azok a fogalmak, amelyek IONESCO véleménye szerint is a darab középpontjában állnak: „A dráma témája... maguk a székek; vagyis az emberek hiánya, a császár hiánya, Isten hiánya, a lényeg hiánya, a világ irrealitása, a metafizikai üresség. A dráma témája a semmi.”\*

Ez a semmibe-torkollás azonban nem tragikus kategória. A IONESCO-I darabot, s a többi abszurd drámát nem a komikum és tragikum jellegzetes összefonódása,

\* Ionesco: Székek. Nagyvilág, 1959/2. 211. o.

\* Ionesco: Székek, Nagyvilág, 1959/2. 213. o.

\* Martin Esslin: Az abszurd dráma elmélete, Bp. 1967. 45. o.

egymást erősítő, s tagadó ellentétes hatása teszi elsősorban antitragikussá, hanem ez a nihilizmus, a mindenféle egységes értékrendszer létének, és létezési lehetőségének tagadása, a tragikus feszültségekkel teli „nagy” jellemek mechanikusan mozgó, cselekvő, olykor még közlésre is képtelen robotokká válása.

A tragédia felemelő, jövőbemutató katartikus érzése helyett a semmibe torkolló élettérzést láttuk, ami lényegét tekintve tragédiaellenesség teszi a „Székek”-et, s a többi hasonló abszurd drámát is.

Ezt a nihilista ideológiát LEONARD C. PRONKO szerint is vitatni lehet, de a darab a színi megjelenítés, a drámaiság szempontjából kétségkívül IONESCO egyik legjobb, legsikeresebb darabja.

Az abszurd dráma egyes elemei helyenként felidézik a tradíciót is. Ez arra utal, hogy felszívta előzményeinek bizonyos eredményét is.

„... a szavakat tagadva a szavakra, a kommunikációt tagadva a kommunikációra, a konfliktust tagadva a konfliktusra épül maga is, csak éppen egy más oldalról közelít hozzá, a tagadásból.”\*

Az abszurd drámában mint láttuk, a komikum és tragikum ártértelmeződött. „Ez a fajta drámaírás komikus drámaírás, annak ellenére, hogy tartalma sötét, szenvedélyes és keserű. Következésképpen az abszurd színház túlelmelkedik komédia és tragédia kategóriáin, és egyesíti a nevetést az iszonyattal.”\*\*

## IRODALOM

LUMLEY, FREDERICK : Trends in Twentieth Century Drama. A Survey since Ibsen and Shaw, London 1956.

EUGENE IONESCO: Székek. Nagyvilág, 1959/2.

JACQUES LECLERC: Ionesco. Nagyvilág, 1959/2.

COLE, TOBY: Playwrights on Playwriting, The Meaning and Making of Modern Drama from Ibsen to Ionesco. Hill and Wang New York 1960.

Dryden: Of Dramatic Poesy. Everymans Library Dent: London, Dutton: New York, 1962.

GASCOIGNE, BAMBER: Twentieth Century Drama, Hutchinson and Co. Ltd., London, 1962.

DAVID I. GROSSVOGEL: Four Playwrights and a Postscript (Ionesco) Cornell University Press, Ithaca, New York, 1962.

BRUSTEIN, ROBERT: The Theatre of Revolt, Methuen and Co. Ltd., London, 1965.

LEONARD C. PRONKO: Eugene Ionesco. Columbia University Press, 1965.

MARTIN ESSLIN: Az abszurd színház elmélete, Budapest, 1967.

RUBY, COHN: Currents in Contemporary Drama. Indiana University Press, Bloomington and London, 1969.

HEGEDŰS GÉZA—KÓNYA JUDIT: Kecskeének, azaz két és fél évezred drámatörténete. Gondolat, Bp. A színház ma. Szerk.: LENGYEL GYÖRGY. Gondolat, Bp. 1970.

MIHÁLYI GÁBOR: Végjáték, Gondolat, Bp. 1971.

BROOK, PETER: Az üres tér, Európa, Bp. 1972.

HERNADI, PAUL: Beyond Genre, Cornell University Press, Ithaca and London, 1972.

SZÉKELY GYÖRGY: A színház világtörténete I—II. Gondolat, Bp. 1972.

BÉCSY TAMÁS: A dráma modellek és a mai dráma. Akadémiai Kiadó, Bp. 1974.

A dráma művészete ma. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: UNGVÁRI TAMÁS. Gondolat, Bp. 1974.

MIHÁLYI GÁBOR: Színházról vitázva, Népművelési Propaganda Iroda, 1976.

A francia irodalom a XX. században, Szerkesztette: a bevezető tanulmányt írta: KÖPECZI BÉLA, Gondolat, Bp. 1974.

\* A dráma művészete ma, Gondolat, Bp. 1974. Ungvári Tamás előszava, 30. o.

\*\* Martin Esslin: Az abszurd dráma elmélete, Bp. 1967. 164. o.

## **ZUR FRAGE DER KUNSTGATTUNG DES ABSURDEN DRAMAS AUFGRUND DES STÜCKES „STÜHLE“ VON IONESCO**

**KLÁRA SZABÓ — NAGY**

Die dramatischen Richtungen des XX. Jahrhunderts führen vor Augen, wie sehr die Kunstgattung-Grenzen in der modernen Literatur verschwimmen. Dieses Bestreben wird am offenkundigsten und am offensten in dem viel Diskussionen auslösenden absurden Drama geltbar. Die Autoren nennen ihre Werke „tragische Komödie“, „tragischen Scherz“, „Tragikomödie“.

Eugene Ionesco ist eine der führenden Persönlichkeiten, bedeutender Dramatiker und Theoretiker des absurden Theaters. In seinem Einakter: „Stühle“ lassen sich die Verachtung und die Synthese der tragischen und komischen Elemente — und gleichzeitig auch die Uminterpretation Begriffes, das Verschwinden der Grenzen der Kunstgattungen — verfolgen.

### **К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ АБСУРДНОЙ ДРАМЫ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПЬЕСЫ ИОНЕСКО «СТУЛЬЯ»)**

**НАДЬЭ КЛАРА САБО**

Направления драматургии XX века свидетельствуют о том, насколько стираются границы жанров в современной литературе. Наиболее ярким и убедительным примером этой тенденции служит абсурдная драма, вызвавшая много споров. Свои произведения авторы называют «трагической комедией», «трагической шуткой», трагикомедией.

Ионеско является одним из наиболее выдающихся представителей и теоретиков абсурдного театра. В его одноактной пьесе «Стулья» можно проследить переплетение и синтез трагических и комических элементов, и вместе с тем и переоценку этих понятий, стирание границ между произведениями различных жанров.

## A FÜST MILÁN-I MODELLREGÉNY

OLTYÁN BÉLA

FÜST MILÁN nem tartozik a társadalmi valóságot közvetlenül és látványosan ábrázoló írók csoportjába. Szemlélete, írói alkata s ars poetikai elvei következtében, világélményének koncentrált alaphangulatát sűríti műveibe, melyek zárt rendszerűekkel, még epikai formáikban is inkább a lírai önkifejezés, mint a külső teljesség tükröi.

A FÜST MILÁN-i tartás fenti (általánossá mitizáló) teljesítményei mellett azonban, életművében olyan típus is kialakult, melyben a társadalmi élmény közvetlenebb beáramlása, a Hatalom és Erkölcs viszonyának, kérdéseinek központba állítása, több kevesebb fényt a közérzetet alakító történelmi meghatározók természetére, jellemzőire is vet.

Igaz: Ábrázolása ily változatokban is őrzi lírai-hangulati fogantatását (*Advent*); a lélektani s modellizáló vonalvezetést, a különös iránti vonzalmát (*Pilli története*); s ha a hagyományos realizmus gazdagabb emberfaunája, levegősebb tere, összetettebb mozgástörvényei felé közelít (a századvég és századelő feudálisztikus ízeit, jelenségvilágát is felélesztő módszere) ekkor is érvényesít valamit a stilizálás, hermetizálás levegőjéből (*Őszi vadászat*). A szándék nemessége, a szellem humanizmusa, a kiszolgáltatottak iránti szolidaritása s a megformálás minősége mégis jelentős alkotásokká ötvözi e regényeket.

\*

FÜST MILÁN második regénye az *Advent* 1920-ban születik, de kiadóra csak 1922-ben talál. Értékének megfelelő visszhangot azonban ekkor sem kelt. A szerkesztőket — következményektől tartva —, a gondolati szabadságot elfojtó terror légkörének a műben testet öltő atmoszférája inti óvatosságra, az olvasók tudatában pedig Füst neve a költő, a Nyugat egyik érdekes, sajátos tehetségű lírikusának alakját asszociálja. S mint hasonló esetben gyakori, az első epikai jelentkezéseket a költő esetleges kalandjának, kísérleti műhelyének fogja fel, mely ha terem is esztétikai minőséget, mindez lírájában érvényesebben megtalálható.

Az irodalmi köztudat, mely Füst tehetségének természetét a lírikusi karakterben jelölte meg nem is tévedett nagyot, de figyelmen kívül hagyta, hogy Füst még költészetében is gyakran epikusan tárgyiasított alakok, történetek, térben időben való megjelenítésével fejezi ki érzelmeit. S amennyire izgalmas e lírai közegbe vont epikumnak a jelenléte, épp oly érdekességet ígér az epikai formába ötvöződő líraiság kisugárzása. S kérdés: hogy ez utóbbiban, a megformált jellemek pusztán egy statikus hangulati mag kifejezői-e, s csak látszatváltozásokkal kérdőjelezzik az önkifejezés lírai gesztusát, vagy tényleges mozgásvizonylatokkal, az epikai minőségbe való lépés új lehetőségeit (a megszüntetve-megőrző szférák belső feszültségeit) is hozzák?

Természetszerűen: bár kis számban, Füst Milán epikájának akadnak értői, méltánylói a két világháború közötti időszakban is, akik sérelmezik a jelzett közömbös-

séget: „Kevés számú elbeszélő prózai művei, — írja erről SCHÖPFLIN ALADÁR — különösen *Advent* regénye a lélektan legmélyebb rétegeibe ástak le. Kár, hogy ezeket kevesen olvassák.” (*A magyar irodalom története a XX. században*. Bp. 1937. 241.)

Az *Advent* világa — a történet primér síkját, jelenségrendszerét tekintve — a történelmi regények kereteivel elevenedik meg. Színhelye a XVII. századi Anglia, az anglikán egyház megszilárdulásának időszaka. VIII. Henrik 1534-ben végrehajtott egyházreformja, a pápától való függetlenedés, I. Erzsébet uralkodása alatt (1558—1603) nyeri el kialakultabb formáját. Nem utolsósorban azon félelmetes, önvédő törvények segítségével, melyek értelmében halálos ítélettel (pl. eleven felnégyeltetés-sel) sújthatták az ellenszegülő, katolikus hiten maradókat. S a „régihitűek” táborában, a hovatartozás, a besugástól való félelem miatt, sokszor még egymás előtt is rejtve maradt.

Az *Advent* ifjú hőse, Sir Edward Esdaile is ily titkos katolikus. S nem tudván, hogy a jelen (a regénykezdő) pillanatig mennyit árult el önkéntelenül is katolikus mivoltából, még albéretli szobáit is váltogatta. S magányos zugában gyötrődik gondolataival, érzelmeivel. Mert a világ elől elbújhatott, de az új rend által kivégzett barátjának, Edward Harrysnek emlékképeit nem úzheti el. S összetett lélektani indítatásból nem tud rejtekhelyén maradni. A lelkiismeretfurdalás: a barát melletti kiállítás elmulasztása, az életbenmaradás árulás-színezetűnek érzett súlya, s mert mindez mégse szüntette meg a fenyegető veszély tudatát, mind mind valami lezáró vagy feloldó tette sarkallja. S színre lép, hogy találkozzon és szembenézzen barátja gyilkosával, James van Gelden bírósági elnökkel.

„Minek teszem? — kérdi magától Sir Edward — ...Történjen végre valami! azt akarom. Mert rettenetes és sötét dolgok vannak a szívemben.

Vagy csak játszani akarok a tüzzel? — Megint?” (Életmű sorozat. *Kisregények* I. Bp. 1958. 17.)

S e halál-közelséggel motivált „játékból”, Sir Edward és van Gelden ki nem mondott kérdéseket körüljáró, illetve váratlan őszinteségű szellemi párharcából bomlik ki a regény cselekménye, melynek végkifejletében, a halálos ítéleteiről hírhedt van Gelden, egy rejtélyes gesztussal felmenti Sir Edward pártfogoltját, a katolikus torony-aranyozó mestert, Mac Rochumot.

A regény értelmezését ezen „action gratuit”-szerű, alaphangulatot ellenpontozó vég nehezíti leginkább. *Advent* ünnepének humánus-motívuma nem sok összefüggést mutat a XX. századi csoda regények (pl. David Garnett képviselte) típusával, vagy Szerb Antal regény ars poetikájával, s Tamási Áron népies szürrealisztikus csoda-fordulatai sem segítik az analógia módszerének alkalmazását. E vonatkozás mégse hagyható figyelmen kívül. Egy ötletszerű, esetleges befejezés a mű lélektani hitelét csökkentené, funkcionális volta viszont mélyebb összefüggésekre utalhat.

A kérdés ugyanis nemcsak az, hogy a mű mennyiben a XVII. századi Anglia vagy a két világháború közötti „magyar rend” tükre, hanem hogy mindezek esetleges arányain túl, mennyiben kíván általános pszichológiai magatartásformák, típusok viszony-modelljévé válni. E problémakör bármilyen redukciója nyitott kérdéseket hagyhat következtetéseinkben. Jól példázza ezt BORI IMRE koncepciója, aki az állörténelmiséget hangsúlyozva, a művet egy egzisztencialista világélmény kifejeződésének tekintve úgy látja, hogy az *Advent*ben azon modellszerűség első megvalósulását üdvözölhetjük, melyet később Déry teljesít ki *A kiközösítő* c. regényében (*HÍD* 1969. március 298—304.). A két műben megnyilvánuló állörténelmiség ily értelmű, közös nevezőre hozása elfedi különbségeiket, melyek nemcsak a közlés módszerbeli, hanem a kialakuló modell-jelleg eltéréseit is mutatják.

A kiközösítő ironikus-főlényes, távortartó objektivitása, „körüljáró” perspek-

tívája, a fogalom- és motívumrendszerébe iktatott újabb keletű nyelvi alakok, zsargonok elidegenítő effektusai (reklám, sikkasztó, nyereségrészesedés, karbantartás, műszaki pontossággal; apuskám; illegális ellenállással, agitációs, ütemes taps stb.) hangsúlyozott vonalvezetéssel utalnak az ábrázolt kortól elszakadó parabolisztikus érvényre.

Az *Advent* írói nézőpontja ily távoltartást nem mutat, s paradox módon éppen „önmaga”, az ábrázolt kor levegőjének sűrítésével mutat túl saját látomásvilágán. A szálak szorosra húzásával, melyek a végső feszítettség pontján mintegy felpattanva, az irrealitás s egy közeli konkrétság ellentétpárjának ötvözetével jelenítik meg tartalmaikat.

Mert kétségtelen: a kandallók fellobbanó fény és árnyjátékában egy hangulatilag motivált középkor sejtelmei hullámanak, s míg „Kint a londoni színtelen, szürke égbolt” dereng, „az ablak keresztjei közt”, a magányos szobák csendjében ódon, vastagfalú házak súlya nehezedik a lélekre. Éles körvonalú markáns kontúrok, de egymásbajátszó, elmetszett vibrálás is. S hol a Bruegel-i realitás: a szűk udvaron disznai között szerszámot pucoló fuvaros, ácsorgó lovak „egy kocsi elé fogva... a lépcsőn... egy terhes nő és ásítva szemléli a világot”; hol Hieronymus Bosch látomásai: a ködös „homályos utcán felmagasodó, izzó szemű alak”, s a koromsötét távolban imbolygó lámpások víziója villan elénk. A kocsmá népe életének nagy tablója, majd ismét a hajnali félálom látomásainak visszhangos, kísérteties zajai, a rejtelmekkel teli világ, mikor „A kiáltás a kapualjban oly magányosan teng-leng — s a csizmák koppanása is a kemény rögnön oly idegenszerű, különös — s mintha bizony egy üres világ visszhangzana utána” (im. 12; 86—87.)

E rejtelmesség és félhomály azonban, mely (mai érzéklésünk szerint) a középkor jellemzője is lehet, látomásos nyugtalanságával egyben a XX. századi „modern borzongás” élményére, irodalmi teljesítményeire is emlékeztet. *S a „beleélő” írói nézőpont, a hangvétel szubjektív fogantatása, az egyesszám első személyű előadásmód óhatatlanul a „lírai” szubjektumra, az írói élményalapra irányítja a figyelmet.*

Ha Sir Edward objektív történelemszemlélettel értelmezné korát, ez az „átcsapás” nehezebbé válna. A korabeli Angliai egyházszakadás ugyanis, mint a központosítás, s ehhez kapcsolódva a hazai árutermelés, gazdasági élet fejlesztésének egyik segítője, történelmileg pozitív jelenség, s mint ilyen, nehezen hozható közös nevezőre a haladé eszméket, folyamatokat eltíró, forradalmak utáni magyar állam jellegével. A sértett egyéniség oldaláról történő érzelmi-hangulati reagálás azonban megteremti az azonosság-illúziót, s a XVII. századi Angliára vonatkozó kijelentések (az ábrázolási perspektíva s a fiktív hős tudat-szférájának szoros kapcsa miatt) az írónak saját korára vonatkozó ítéletét is visszhangozzák. Sőt: ítéletei igazság-értéke épp e vonatkozásban teljesebb ki:

„...újra előtötte agyamat a vér — mondja Sir Edward —, mert megintcsak elmállt ugyanaz! az ellenségnek kegyetlensége, a barátok részvétlensége, az egész világnak ez a bomlott, felfoghatatlan zűrzavara. — Rettenetes élet!”

Egyik jóakarója hasonlóan panaszodik: „— Sajnos nehéz helyzetben vagyunk, rettenetek az állapotok, semmitse tehetünk”; s az egyik vádlott ekkeseredve ordítja a bíró arcába: „mire való a kiválóság? — Becsüli itt az érdemet valaki?” (im. 16—17; 52—53.)

A mű zárt világából jövő s a 20-as évek magyar közállapotaira utaló jelzések sugallata egyértelműbbé válik, ha FÜST MILÁN erre vonatkozó naplójegyzeteit is fellapozzuk. A műben s a naplóban egyaránt többször felhangzó „rettenetes” szenvedélyes zengése intenzív „áthallást” eredményez, s jelzi: a keserű tiltakozást mindkét esetben ugyanazon jelenség riasztó arca lobbantja:

„Rettenetes hova sülyedünk! — írja Füst 1919. augusztus 31-én, a Tanácsköztársaság bukása után naplójába. — Irtózat, elképzelhetetlen gáztettek egész garmada! Kínpadra feszítik embertársaikat, inkvizíciós eszközökkel sanyargatják... Jog nincs, — nincs levéltitok, nincs személyes szabadság, nincs ház, — sérthetetlen-ség...”; Rettenően nyomasztanak az özönlő gyász hírek...”;

S mindezt az író nemcsak kívülálló szemlélőként érzékeli. Egy pogromszerű atrocitás áldozataként, miután becsukják, vallatják, fenyegetik, szabadulása sem oldja fel szorongását. Nem tudja kitépni magából a gyötrelmet, s egy félelmetesen kemény, kiüresedett világ légszomja kiált soraiból, melynek kulcsszavai: a „könyörtelen” s a „hideg”, a rettenetesre rímelve:

„Nincs hazán e földön, nincs otthonom, — oly hidegen állok! Nincs bennem meghitt érzés, ha hazajövök, leülök íróasztalom mellé — nem fogad a lámpa barátságos melegével. Fázom és irtózom! Szerencsétlen vagyok. Mióta elfogtak...”; „Hova meneküljek a sötét, hideg utcában a gyötrelmem elől, — hogy nincs hazám, kinek panaszojlam, hogy tönkrement minden: ország, élet, világ... S hogy hajlik, könyörtelenül hajlik a sír felé az én életem... s hogy már megcsap a könyörtelen hideg...” (Napló I. Bp. 1976. 256—257; 264; 273.)

A regény s a *Napló* egymást kiegészítő, ismétlődő részei szinte problémamentessé látszanak avatni az *Advent* aktuális jelentését. Különösen, ha figyelembe vesszük az 1949-ben, *Szakadékok* címmel kiadott kisregények *Advent*-je elé írt Előszavát, mely egyértelműen a kommunisták felett ítélező horthysta bírák nevét említi a regény bírósági elnökének modelljeként:

„Hogy az 1920-as év mely hónapjában írtam, magam sem tudom már pontosan megállapítani — mondja e műről — ...annyi tény, hogy a Stocker és Surgoth nevű bírák embertelen magatartásának és szörnyű ítéleteinek hatása alatt fogant meg bennem, egy háborgó pillanatomban.” S bár ezen Előszóban Füst, ide vonatkozó korábbi feljegyzései elvesztését is panaszolja, az 1976-ban kiadott *Napló* (megmaradt; utólagosan rekonstruált; vagy kiegészített?) egyik bekezdése, még a regény Elnöke felmentő ítéletének eseménybeli alapját is rögzíti:

„Egy bíróról hallottam, — Surgothról, — hogy az egyik bírótársával együtt tízóraizván a vendéglőben beszélgettek... A másik bíró az egyik vádlottról beszélt, — hogy az voltaképpen ártatlan és erősködött, hogy nem szabad elítélni, — vagy legalábbis enyhítő körülményeket figyelembe kellene venni... — Surgoth dühösen védte az álláspontját, — amely nem volt egyéb, mint az indulat... — büntetni! — — Aztán hirtelen felnevetett... — „Különben, — tudod mit, — mondotta, — ha fizetsz egy pohár sört, — felmentem”... És így történt. — A történet hiteles. — (Dr. Valentin bíró mesélte, aki a másik kommunisztatanács helyettes elnöke.)” (*Napló*. I. 367.)

S ha mindezt Füst esetleg utólagos magyarázatként jegyezte naplójába, mint írói indoklás akkor sem érdektelen. De éppen a kizárólagos értelmezésre csábító bejegyzés fényében illan el az egysíkúság illúziója. Mert a valóság bírójának egyszerű fogadásra, szeszélyre épülő megnyilvánulása, s a regény Elnöke személyiségének s felmentő ítélete okának differenciáltsága int arra, hogy a mű, a jelenségrendszer segítségével megidézett XVII. századi kor hangulata s a jelen bírálata mellett, mintegy „harmadik réteggént”, bizonyos típusok, viszonylatok, koroktól függetlenedő megnyilvánulási formáinak absztraháltabb képletét is adja.

Egy embertelen hatalmi mechanizmus kiszolgálójának megszokott típusát a regényben leginkább Freeman ügyvéd testesíti meg. James van Gelden, az Elnök nem ily figura. Kérlelhetetlenül hozza halálos ítéleteit, de érzelmi s jellembeli összetettségé miatt, az átlagnál hol megnyerőbbnek, hol kegyetlenebbnek mutatkozik. Az



írói jellemzés bonyolult árny és fényjátékkal villantja meg karakterének egy-egy új, meglepő vonását: „A világért sem olyan közönséges, vagy egyszerű ember” — állapítja meg róla Sir Edward; s az Elnök játékos-írónikus színváltásai, Freeman-féle társai primitív, nyers stílusát elutasító modora, s nem utolsósorban Sir Edward irányába megmutatkozó rokonszenve, pozitív hangulati értékkel járul alakjának megformálásához. Az írói megfogalmazásokban: az Elnök, rideg félelmetességéből kikizökkenve, hol a „huncut szemű” dévajkodó dinamizmusával, hol a „Skócia szik-láihoz” hasonló fenséggel magasodik társasága fölé.

A katolikus aranyozót felmentő ítéletének oka is több szálon kereshető. Indokolhatná: a védőügyvéd hatása; az Elnök titkos katolikus volta; az elítéltek „szellemeinek látogatásával” összefüggő lelkiismeretfurdalás; s az Elnöknek a csattanós mondások ajándékkal, engedményekkel viszonzó szokása. A látszólagos okszojevénny azonban közelebbi vizsgálatkor ritkul s kisiklik kezeink közül: A védőügyvédek más esetekben is hasonlóan érveltek, s a vádlott rendszerellenes voltáról az Elnöknek most sem lehet kétsége; az esetleges katolikus érzület, illetve lelkiismeretzaklatás eddig sem segített a halálraítélteken; s hogy Sir Edward katolikus voltáról szóló önvallomását jó tréfának minősíti, s nem indít ellene eljárást, csak kialakult, baráti érzései magyarázzák. Ebből következően Sir Edward védecének, az aranyozónak fölmentését is.

A fenti tényezők közül régebb csak ez nem szerepelt, az eddigiektől eltérő ítéletet csak ezen új körülmény indokolhatja. E rokonszenv pedig a két típus minőségében gyökeredzik. A jellemek kialakítását, megformálását tekintve nemcsak az Elnök személye tér el megnevezett példák életbeli alakjától. Sir Edward egyéniségét sem lehet pusztá alteregonak felfogni: az *önéletrajziség és fikció, az írói tapasztalatban adott és az alkotott szituációban továbbvitt jellemmegnyilvánulások vegyületéből alakul.*

Az Elnök a tárgyalások szüneteiben hivatali szobájába zárkózik. Szekrényében, pecsételt porcelán-palackokban régi évjáratú italok, „mélyen aranyló butéliák” csillognak a „téli nap ragyogásában”. S miközben ezekben gyönyörködik, megvetően rekeszti ki gondolataiból és szobájából a külvilág, a hivatali gondok és személyek betolakodó özönét. S ha hozzátesszük, hogy a halálos ítéleteit a felsőbb, állami parancsra való hivatkozással magyarázza, készek lehetnénk ítéletünkkel: mindez egy érzékeny, finom ízlésű, szellemiségű ember magatartására vall, aki szenvedéssel és viszolygással ül bírói székében. E típus azonban szubjektív motiváltsága ellenére mindig az elnyomó hatalom érdekében cselekszik, s bírói székében ítélkezve nincs törés árnyaltsága és gyakorlata között. A cselekvés lényegi pillanatában egyértelműen és határozottan dönt, s (hivatkozása ellenére) nem a kényszer, hanem meggyőződés vezeti. A rend hatékony s aktív ellenzőivel szemben nem ismer kíméletet.

„... szó sincs róla, én mindig is szerettem a jókedvűk embereket... viszont ott — (mármint a bírói székben) mondja Sir Edwardnak — aztán csínján a tréfával, én mindenkinek ezt tanácsolnám... Mert ott már nemigen tűröm az ilyesmit, — monddta ki keményen s az arca félelmetes volt e pillanatban.” (im. 62.)

Ismeri és vállalja a történelem mozgástörvényeit; tudja melyik oldalon áll, hogy a hatalom elvesztése személyes bukását is jelentené:

„Ma nekem, holnap neked, ennyi az egész. Vagy azt hiszi, sose jut az eszembe, — folytatta hidegen mosolyogva, — hogy mi volna például, ha most az írek, ezek a kutyák... ha egy nap ezek hatalomra jutnának Londonban, vagy akár egy másik városban itt a közelben valahol...” „Ma nekem holnap neked, — mindig ezt tartva szem előtt...” (im. 56; 64.)

A történelemből tudjuk: az „érzékeny” vagy „ézelmeskedő” halálthozók nem

veszélytelenebbek a szimplán nyers típusoknál. Sőt: mivel hajlékonyságuk szírenhangjaival illúziót, az egyezés és közeledés látszatát tudják kelteni, menlevelet ígérnek azok számára, akik képtelenek igazi harcra, s az önámítás etikai hídján keresnek utat a hatalommal való kiegyezésre.

Van Gelden Sir Edward iránt, elvei és céljai elárulása nélkül érezhet rokonszenvet, mert Sir Edward gyermekesen naív egyénisége, az életben, a harc reális összefüggéseiben járatlan volta, szokimondó nyíltsága védtelenné, veszélytelenné teszi a rendszer számára. Elsősorban azért, mert az az őszinteség éppen a hatalom egyik képviselője előtt nyilvánul meg. E viszonylatban, — a hatalom oldaláról —, Sir Edward bátor szokimondása, etikai tartásának csúcspontja, gyengeségnek, önmaga feladásának számít. Sir Edward érzékenységi rohamai, fiúi kitarulkozásai hízelegnek az Elnök hatalmi ösztönének, mintegy kénye-kedve szerint járhat el, s ez esetben a kegyelem is saját fölény tudata kielégítéséhez járul. Igaz: e tett objektíve rést is lát-szik ütni következetességén. Az aranyozó felmentése kétségtelen hivatali mulasztás. De Van Gelden oly sokáig és oly következetesen szolgálta a hatalmat, hogy egyszer ezt is megteheti. A hatalmi gépezet részeként működve egyszer egy külön döntést is hozhat, sem ténylegesen, sem feljebbvalói szemében nem válik megbízhatatlanná. S e szubjektív fogantatású tett a hatalom tömör szervezetén nem ejt észrevehető sebet, sőt: *a kiszámíthatatlanság, a bizonytalanság motívumaival árnyalva, növeli, miti-  
zálja az Egész félelmetességét.*

Sir Edward etikai töltésű küzdővággyal jön elő rejtekéről, hogy szembenézzen a rettegés birodalmának képviselőivel. Megnyilvánulási formája: a rendszert célzó megjegyzései azonban különös, felemás harcot jelentenek. Félelme miatt szégyen-érzet emészti. Tűrhetetlen feszültsége oldásáért félig nyílt formában — hangot ad igazi álláspontjának. A szavait fogadó, fenyegető hidegség azonban fokozott félelemérzetet röp-pent vissza, mire a gyanakvás elaltatására maga is a katolikusok ellen szól. E képmutatásra való kényszerülés pedig a szégyenérzet újabb, maróbb hullámaint hozza; — s a körforgás kezdődik előlről.

Tragédiája: hogy erejének s gyengeségének forrása is csak önmaga. Befeléfor-dulásra hajló természetében nem alakultak ki a kapcsolatteremtés, a hitsorsaival való társadalmi szintű összefogás képességei. Még arról is tájékozatlan, amit egyébként az egész város tud, hogy az aranyozó, a rendszer ellen lázadók agitatív erejű vezető egyénisége. S mikor találkozik vele elmulasztja az igazi találkozást. Külön utas er-kölcsi lázadása nem az érvényes, társadalmi síkon támadja a hatalom szerkezetét s így megfelelő bázis, közeg híján, önmaga kiszolgáltatására, végső fokon a hóhérok jóindulatára kényszerül. Apátlan-anyátlan árvaságának támaszt, atyai barátot só-várgó hajlamától indítva, nem veszi észre a pszichológiai csapdát, hogy ifjúkori barátjának gyilkosa, az Elnök iránt fokozódó bizalmat érez, s hogy tiszta szándékát, etiku: bátorságát (az irgalomért esedező szavakat s katolikus voltának feltárását) ambivalens érzelmek hozzák felszínre: az aranyozó feletti ítélet közelgő pillanata, a veszély fokozódásának tudata, s ezzel együtt, az Elnök rokonszenvének, s saját védettségének megsejtése.

Bonyolult és hiteles lélektani képlet. De az egyéni életkörök, jellemrezonálások ábrázolásának e pszichológiai realizmusa, az egyén és hatalom kapcsolatának álta-lános érvényű törvényszerűségei szempontjából véletlen alakulás. Sir Edward ver-bális aktivitása, egy emberélet megmentése valós eredmény, de vélt győzelem is, mert esetlegesen létrejövő.

A műgész viszonyrendszerének (a részletek hitelét is összefogó) általános ér-vénye, azon félelem- és szorongás-atmoszférában teljesedik ki, mely az egyént egy zsarnoki rendben mindig körülfogja (s ami a mű írásakor Füst Milán — és hőse —

alapérzését is végig meghatározza). *E hangulat-modell társadalomszemléleti sikon azon polgári, értelmiségi réteg magatartásának, életérzésének tükré, mely a két világháború közötti időszakban eljut ugyan a „vétkesek közt cinkos aki néma” felsimeréséig, s a puszta tagadáson túl, a személyes tett, erkölcsi bátorság valamilyen (esetleg bíráló irodalmi alkotásokban realizálódó) példáit is nyújtja, de igazi kiutat, társadalmi alternatívát a tagadottal szemben nem tud állítani. S ily irányú hit és remény hiányában, a félelem és iszonyat légkörét, általános és örök emberi viszonylatokká mizálva jeleníti meg, ahol a gonosz ismeretlen és rejtelmes természetének megfelelően, a megváltás is csak mitikus véletlenként szabadíthat.*

E vitatható szemlélet felemás álláspontját az *Advent* nagy művészi erővel és érzékenységgel formálja meg. S kérdésfeltevésünket, — hogy a FÜST MILÁN-i epika lírája mellett hoz-e valami újat, az *Advent* kapcsán is igenlő felelettel zárhatjuk. Tömény érzelmi-hangulati fókusza köré szerveződő atmoszférája, körkörös kört bejáró ismétlődései lírai fogantatásra; előre haladó, kibomló szálai, a jellemek érzelmi-módosulásai viszont epikai építkezésre vallanak.

E kettősség teszi lehetővé, hogy (az egynézőpontú, lírai perspektíva ellenére) a jellem egy kapcsolatrendszerben többdimenziójúán világítódjon meg. Az epikai jelenségrendszer, az objektív keret, a tömör mondatok vaspántjai, az éles körvonalú reális képegységek, a mértani tagolású szerkezeti arányok; — más oldalról: az ez ellen támadó indulat, a feszes keretben a jeges rémület s az önátadó feloldódás pólusai közt vibráló érzelmváltások, a rapszódikusan elvágott gondolatmenetek, montázs szerű látomás-izzások, együtt s egyszerre tükrözik a kinti világ kérlelhetetlen keménységét, csak körülhatárolt mozgást engedélyező tárgyas súlyát, s az érzékeny szubjektum világba kiáltó, tiltakozó nyugtalanságát, sejtelmes bizonytalanság érzését. (Alkotáslélektanilag: a legyőzhetetlennek, kiismerhetetlennek mutakozó világ helyett, a műalkotáson belüli uralom, s fegyelem megvalósítását.)

Konkrétabban, a formai megvalósítás közegében: A regény két nagy szerkezeti egységből (s egy rövid, az egészet ellenpontozó befejezésből) áll. A két rész hármashármas tagolódás pilléreire nyugszik.

A hős, a két alap-egység felépítését tekintve, egyre fokozódó „veszélyességi” zónába jut. Az elsőben: szobájában meditál, majd elindul Freeman ügyvéd házába, ahová az Elnököt is várják. De már itthon a gyanakvó, s a feljelentés rémét idéző háziasszonya képében megjelenik a fenyegetés. Freemannál — még az Elnök érkezése előtt — az ügyvéddel s a társasággal vívja rejtett harcát. S miután belép az Elnök, — az első rész harmadik periódusának befejezéséig — a vele való párbeszéd dominál. E felépítés a második egységben ismétlődik: a hős ismét magányos szobájában gyötörődik, elmélkedik; ez után elmegy és megbízást ad egy William Pearchy nevű egyénnek, hogy az aranyozó tárgyalásáról híreket hozzon; de nem bírván sokáig idegekkel a távolmaradást, maga is elmegy s a tárgyalás szünetében újra szembekerül az Elnökkel. E harmadik „kör” csúcspontja, az aranyozó felmentése.

Az ezt követő, regényt záró háló fohászkodása, a regény alaphangulatát ellenpontozza, de a műegész zaklatott sugallatát, a hökkentő váratlanság — az elemzett okoknál fogva — nem oldhatja fel.

A hős a mű elején, az Elnök személye iránti gyűlölettel jelenik meg, s a végén majdnem meghitt atmoszféra kapcsolja össze őket. E vonás, egy következetes folytonossággal szövődő, epikai sodrásra vallhatna. De a hatalom s a részéről megaláztatott személy közötti ellentét lényegi feloldhatatlansága robbanó góccokkal, előre lendülő s visszalépő gesztusokkal, egymást keresztező érzelmszálakkal szövi be a mű anyagát.

Jól példázzák ezt az első rész érzelemrezdülései. A hős őszinteség és képmutatás

közti ingadozó tartása; az Elnök iránti gyűlölete és rokonszenv hullámainak ár-apálya; az Elnök részéről: a jegyes hidegséget védő, baráti mozzanatokkal tarkító reagálása; s nem utolsósorban: a társaság gyanakvó elutasítást, majd befogadó fesz-telenséget mutató arcváltásai. E vibrálás izgalom-sugárzásait fokozza, hogy többszöri ismétlődéssel feszítik-lazítják a történet szálait.

A pszichológiai mélyvonulat ábrázolásának igénye (a hagyományos realizmus arányos külső-belső történéseihez viszonyítva) a hangsúlyt a gondolatasszociációkra, belső történésekre helyezi. E monológok azonban Proust, Joyce vagy Krúdy módszeréhez képest, bizonyos mértéktartást mutatnak, s nem válnak régen elmúlt események emlékképeinek dúsított felidézéseivé. Közelebbről kötődnek a történet jelenidejéhez, s két — külső mozzanatot is tartalmazó — eseménysor (értékelő-előkészítő) kap-csaként szolgálnak. Intenzív jelenlétük egy inkább reflexív, mint cselekvő típust jellemez.

Ha egy klasszikus társadalmi regényben hatalmi rendszerek elleni történelmi küzdelmeiről olvasunk, titkos összejövetelekkel, kisebb nagyobb csoportok általi akciókkal, esetleg a fegyverek dördülésével együtt visszhangzó, rohamozó tömegek-kel találkozunk.

Itt, a harc „speciális”-köre (lírai többlet; az epikai teljesség redukciója) miatt, a félhomályos szobákban elhangzó, fojtott hangú párbeszédekben lobbannak fel a szenvedélyek, s az acélpengék villogását — a belső zajlást kivetítő tekintetek jeges villanása, vagy szelídebbé olvadó fénye helyettesíti. S a pillantások ezerféle árnyalat-tot tükröző tulajdonságának minősítése, az írói jellemzés egyik legfőbb eszközévé válik.

E tekintetek fénye, sugara: izzó, felegető, arcot sütő, ismeretlenül izzó, jég csillogású, hidegen elutasító, színjátékos, mérlegelő, meggyőző; tapasztalt, huncutul sandító, valami mást is kifejező stb.

Az adott szituációt, típust, megnyilvánulást, pozitív vagy negatív hangulati atmoszférával kísérve, a hangok jellemzése is az ábrázolás alapeszközévé válik. E hangok s a nevetés tónusa: morgásszerű, dörömbölő, boroshordóként kotyogó, lankadt, kicsapongó, fura, furcsa bizalmasságú, semmitmondó, hajcsárok örömeivel felkiáltó, ökölként lecsapó, ordító, harsány, legédesebb, véglegesen megnyugtató, reménytelen, ártatlan hangsúlyú, idegesen hadaró stb.

A tekintet és hangok játékát, az egymást néző párharcot vívók arc kifejezésének változásai kísérik. Az arcokon: az önelégült, könnyed, hideg félelmetes s mosoly-talan mosoly s a veszélyes elkomorulási rajzolatai vibrálnak, s plasztikus formát adnak a vívódások megjelenítéséhez.

\*

Mínde: a lírai és epikai elemek együttese, a bennük testet öltő szemléleti, gon-dolati, érzelmi kategóriák, s az ábrázolási módszer szervesen ötvöző ereje, az *Ad-vent*-ben a két világháború közötti magyar regény „külön útjának” egy érvényes, sajátos példáját hívta életre.

## DER MILÁN FÜST' SCHE MODELLROMÁN

BÉLA OLTYÁN

Der „Advent” vertritt einen in seinen Hauptzügen von den zwischen den beiden Weltkriegen erschienenen ungarischen Romanen abweichenden Typ. Aus mehreren Schichten aufgebaut formt er seine Gedanken. Es ist ein pseudohistorischer Roman. Sein Erscheinungssystem zitiert unmittelbar das England des 17. Jahrhunderts, lässt aber im wesentlichen die bedrückende Atmosphäre des

Ungarns der 20-er Jahre aufleben. Er gibt kein komplexes Bild von der Natur der unterdrückenden Macht, stellt aber wirkungsvoll das beklemmende Allgemeinbefinden der verletzten, beleidigten Persönlichkeit dar. In charakterlicher Hinsicht ist er ein Stimmungs-Modell.

## **МОДЕЛЬ РОМАНА МИЛАНА ФЮШТ**

### **БЕЛА ОБТЯН**

Роман «Адвент» по своему типу отличается от романов, принадлежавших к главному литературному направлению периода между двумя мировыми войнами. Идейное содержание романа строится из нескольких пластов. Роман «Адвент» является псевдоисторическим романом. Его действие происходит в Англии XVIII столетия, однако на самом деле в романе изображается удушливая атмосфера Венгрии 20-х годов.

В романе нет охватывающего описания угнетающей власти, однако в нём даётся убедительное изображение угнетённого самочувствия обиженной личности. По своему характеру роман является моделью настроения.



## TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEK JELENTKEZÉSE A FELSŐOKTATÁS PEDAGÓGIÁJÁBAN A FELSZABADULÁS ELŐTT ÉS UTÁN

BERECZKI SÁNDOR

A tantervelméleti — és ezzel összefüggésben a tantervtörténeti — kérdések elemzése a felsőoktatás pedagógiájának egyik meglehetősen elhanyagolt területe. Ezt egyértelműen bizonyíthatja az e problémával foglalkozó tanulmányok csekély száma, amely nincs arányban sem a tantervek felsőoktatásban betöltött funkciójával, jelentőségével, sem a magyar felsőoktatási intézmények eddig megtett történeti fejlődésével. Ezzel magyarázható az is, hogy a felsőoktatásban a tantervelméleti problémák sok részlete még ma is kidolgozatlan, s így a tantervek készítésekor nem tudunk a tananyagkiválasztás és elrendezés tudományosan igazolt elveire támaszkodni. A felsőoktatási intézmények tanterveinek történeti vizsgálata meggyőzhet bennünket arról, hogy az egyes tantervek készítésekor a hiányzó vagy kellően figyelembe nem vett tantervelméleti tételek miatt mind az anyag kiválasztásában, mind elrendezésében több hibát követtek el, amelyek károsan hatottak az oktatás-nevelés gyakorlatára, a képzési követelmények megvalósítására.

A tantervelméleti kérdések mellőzésének okát a felsőoktatás pedagógiájában több tényezőre vezethetjük vissza. Elsősorban azt említhetjük meg, hogy már magának a tanterv fogalmának és ezzel összefüggésben az alsó és középfokú iskolákban használt tantervek tartalmának, szerkezeti felépítésének kritériumait sem vették figyelembe a felsőfokú oktatási intézmények művelődési anyagát tartalmazó dokumentumoknál. Így pl. az egyetemeken nem is használták ezt a kifejezést s ezért nyilvánvalóan indokolatlan lett volna ott tantervelméleti kérdésekről beszélni. A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán használták ugyan ezt a fogalmat, de ez sem tartalmában, sem felépítésében nem felelt meg az alsó és középfokú iskolák számára kiadott tanterveknek.

A felsőoktatási intézmények művelődési anyagát tartalmazó dokumentumok korábbi fogalmi tisztázatlanságának követelményei a felszabadulás után is éreztették még hatásukat. Ezzel magyarázható az, hogy a tanterv fogalmával kapcsolatban még ma is különböző értelmezésekkel találkozunk. Nem alakult még ki egységes elvi álláspont és gyakorlati eljárás a tanterv tartalmával és szerkezetével kapcsolatban sem. Így gyakran találkozunk a tanterv mellett, s vele csaknem azonos értelmezésben a program fogalmával. E fogalmak tartalmi tisztázása azért is lényeges lenne, mivel általános tendencia az oktatási intézmények valamennyi fokán a hagyományos tantervek tartalmi és szerkezeti átalakítása, s ennek megfelelően az új fogalomnak, a curriculumnak használata.

A felsőoktatásban is a művelődési anyagot magában foglaló dokumentum fogalmi kritériumainak tisztázása után kerülhet sor az ezzel összefüggő többi elméleti kérdés kidolgozására.

Mint már utaltam rá, a magyar felsőoktatással kapcsolatban — az említett ok miatt — tantervelméleti kérdésekkel csak nagyon ritkán foglalkoztak. Az egye-

temeken tanterv helyett tanrendet használtak, amelyek egyetemenként is eltérő — bár fő vonásaikban megegyező — szerkesztési elvek szerint készültek. A tanrendek az általános felépítésnek megfelelően tartalmazták az egyes karokon oktatott tantárgyakat és ezeken belül az előadások címét, heti óraszámát, időpontját, helyét s az előadó tanár nevét. A szegedi egyetem tanrendjében egyes karok ezen kívül megjelölték az egyes félévekben kötelezően, illetve ajánlottan felveendő tantárgyakat, illetve előadásokat is.

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán az oktatás már megalakulásától, vagyis 1873-tól, a tanári kar által készített tanterv alapján történt. Szükséges azonban megjegyezni azt, hogy a Polgári Iskola Tanárképzőt nem tekintették az egyetemekkel egyenrangú intézményeknek. Ezzel magyarázható, hogy a tanárképzőben használt tanterveket bizonyos szempontokból — elsősorban természetesen formai szempontból — a középiskolai tantervekhez hasonlították. Így megtalálhatók bennük az óraterv, az egyes tantárgyak témakörei, évfolyamokra és félévekre bontottan. Tantervelméleti kérdések elemzésével azonban ennek az intézménynek tanterveivel kapcsolatban is csak elvétve foglalkoztak.

Ha ennek az okait kívánjuk feltárni, akkor a következő főbb tényezőkre kell felfigyelnünk.

a) Az alsó és középfokú iskolákban használt tantervek tartalmi és szerkezeti követelményeit az egyetemeken, főiskolákon éppen ezen intézmények felsőoktatási jellege miatt nem vették figyelembe. Úgy gondolom, hogy ezzel kapcsolatban néhány példa megemlézése egyértelműen bizonyítja ezt a megállapítást.

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanári kara 1894-ben új tantervet dolgozott ki, melyet jóváhagyás céljából a minisztériumnak terjesztett fel. A minisztérium a tantervvel kapcsolatban a következő megjegyzéseket tette: „A tantervet úgy kell megszerkeszteni, hogy 1) tartalmazza a tananyag pontos részletezését a kiemelendők kiemelésével; 2) legyenek megjelölve a tanítási cél és eszközök; 3) adassanak meg a tanítás irányára, módjára vonatkozó utasítások.”<sup>1</sup> A minisztérium tehát a középiskolai tantervekre jellemző követelményeket kívánta felhasználni a tanárképző tantervéénél is. A tanári kar a követelményeket a következő indoklással utasította vissza: „A cél kijelölése felesleges, s ugyancsak felesleges az anyag további részletezése is, mert az akadályozza a tanár szabadságát és egyéniségét korlátozza, s egyben minden haladás megakadályoztatnék, ami előre nem látható hátrányos állapotokat idézhette elő.”<sup>2</sup>

A tanári kar tehát az oktatás szabadságát, az intézet önállóságát látta veszélyeztetve a tantervi anyag részletesebb megjelölésével.

Az 1911-ben sorra kerülő tantervi reform alkalmával a minisztérium ismét a tantervi anyag körülhatároltabb feltüntetését hiányolja: „1) Néhány tárgynál megvan, de a legtöbb tárgynál hiányzik az egységes képzést szolgáló tantárgyi célkitűzés. Ezért a revízió alkalmával az egész tanterv elé tűzött feladat, valamint az egyes tárgykörökre eső tanulmányi cél külön-külön állapításuk meg. 2) Az egységesség elvének megfelelően az egyes tárgynak az egész tanterv tudományos színvonalának megfelelő mértékével legyen értékelve. A jelenlegi tanterv több helyen kifogásolható e tekintetben. 3) A tanterv egyes tárgyai természetüknek és hivatásuknak megfelelő súllyal, terjedelemmel, de mindig az egységesség gondolatát szolgálva illeszkedjenek az előre megállapított keretek közé. 4) A gyakorlatiasság kívánalma a tantervben foganatosítottnál még mindig jóval nagyobb méltánylást kér és érdemel.”<sup>3</sup>

A minisztériumnak ezek az előírásai már néhány sajátos tantervelméleti problémát vetnek fel, amelyek megvalósításától azonban a tanári kar azért idegenkedett, mivel érvényesítésük az egységességet szolgálta volna. A kötöttebb tantervi követel-



ményeket a tanári kar nem fogadta el. A tantervvvel kapcsolatos helyzetet jól érzékelteti a főiskola igazgatójának 1944-ben készített jelentése: „Ami a főiskola különböző szakjának tananyagát illeti, a főiskolának élesen körvonalazott és meghatározott tananyaga nem volt. Minden tanár kapott egy gépelt utasítást, amelyben az előadandó tananyag nagy vonalakban körvonalazva volt, de a tanár saját belátásán múlott, hogy anyagát miként állította össze. A tantervből csak az óraszámok betartása volt kötelező. A tanterv egyébként nyomtatásban nem jelent meg.”<sup>4</sup> Ez a megállapítás érvényes volt a polgári iskolai tanárképzés egész fejlődésére.

Az egyetemeken még jobban érvényesült az egyetemi autonómiával összefüggő tanszabadság. 1926-ban NÉGYESY LÁSZLÓ a budapesti egyetem tanára az egyetemen és a főiskolán folyó tanárképzést a következőképpen hasonlította össze: „Az egyetemen a tudós irányzat a középiskolai tanárképzés céljait nem mindig elégti ki. Az egyetemi előadások közt sokszor nagy hézagok vannak. Lehetséges, hogy például az egész német irodalomtörténetet szakaszosan adják elő. A polgári iskolai tanárképzés szorosabban, pontosabban szervezheti a maga tanulmányi. rendjét, mint tanszabadsággal dolgozó egyetem. Nem ad annyi szabadságot hallgatóinak, de nem is hagyja őket annyiszor magukra.”<sup>5</sup>

b) Az egyetemek, főiskolák sajátos felsőoktatási követelményrendszerével, tananyagkiválasztásával, elrendezésével függ össze az, hogy a felsőoktatási intézmények oktató munkájában, s elsősorban a művelődési anyag megjelölésekor nem vették figyelembe azokat a tantervelméleti tételeket, amelyet az alsó- és középfokú iskolák tanterveinek készítésekor felhasználtak. Így például többek között nem éreztette hatását a herbarti koncentráció elve, a zillerei kultúrhistoriai fokozatok elmélete, vagy KÁRMÁN gimnáziumi tantervelméleti koncepciója. Nem használták fel a lineáris, koncentrikus tananyagelrendezés elvét, a szimultaneitás, illetve szukcesszivitás tételeit stb.

c) A tanítási anyag kiválasztásánál és elrendezésénél — e felsőoktatási intézmények képzési céljának megfelelően — nem a didaktikai rendszert és szempontokat vették alapul, hanem a tudományágak rendszerét; struktúráját. Már ebből a szempontból sem volt indokolt a felsőoktatási intézményekben a tanterv fogalmát használni, mivel a tanterv az anyag kiválasztásában és elrendezésében a didaktikai szempontokat tartja döntőnek és meghatározónak.

Az egyetemi, főiskolai képzés szaktudományi jellege, célja miatt sajátos felsőoktatáspedagógiai problémaként jelentkezett a szaktárgyak és általános tárgyak kiválasztásának, elrendezésének, kapcsolatainak kérdése. Ez és az ezzel összefüggő többi tartalmi probléma az alsó és középfokú oktatástól eltérő tantervelméleti kérdés kidolgozását és tisztázását igényelte volna. Az egyetemi, főiskolai dokumentumok fejlődését áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a tananyag kiválasztásában és elrendezésében, az előadások tartalmában érvényre jutott a tudományok differenciálódásának tendenciája.

d) Az alsó és középfokú iskolák tanterveinek összefüggő elméleti tételek felhasználását problematikussá tették a felsőoktatás sajátos szervezeti formái (előadások, szemináriumok) és a vizsgák is.

e) S végül a felsőoktatási intézmények tantervelméleti kérdéseinek kidolgozatlanságának egyik lényeges okát abban is kereshetjük, hogy a felsőoktatás pedagógiája még egészében is, és sok részletkérdésében is nagyon fejletlen volt.

A felszabadulás után még hosszú ideig éreztette hatását a felsőoktatási intézményekben korábban kialakult szemlélet és gyakorlat az oktatási anyaggal kapcsolatban. Lényeges változást csak az 1949-es egyetemi reform, és az 1950-es parthatá-

rozat hozott. Az egyetemi oktatás korábbi szabadságát kötöttebb oktatási rendszer váltotta fel. Intézkedések történtek az egységes oktatást biztosító dokumentumok (tantervek, programok, tematikák) kidolgozására. Az 1950-es párthatározat nyomán az oktatott tananyagok ideológiai átdolgozására került sor. A minisztériumi rendeletek, utasítások nyomán rendszeres oktatói feladattá vált a programok, tematikák kidolgozása és átdolgozása. Figyelemre méltó azonban az a tény, hogy a tantervek sokszori reformja ellenére sem dolgozódtak ki a felsőoktatás tanterveinek sajátos elméleti kérdései. A tantervek gyakori változtatása és a tantervelméleti kérdések kidolgozatlansága között szoros összefüggés van. A tantervelméleti kérdések hiánya miatt az elkészített tantervek szaktudományi, didaktikai, metodikai szempontból nem bizonyultak megfelelőeknek, s ugyanakkor a meglehetősen gyakori tanterv — és programreformok —, amelyeket nagyon rövid időn belül kellett elkészíteni —, nem teremtették meg a kedvező előfeltételét a tantervelméleti kérdések átgondolt, megfontolt kidolgozásához. A tantervek, programok gyakori változtatása mögött — a társadalmi igények, oktatási — képzési célkitűzések figyelembevétele mellett — hibás, kellően át nem fontolt intézkedések húzódtak meg, amelyek következtében az oktatómunkában hiányosságok jelentkeztek. (Túlzott szakosítás, a képzési idő leszállítása, új tantárgyak beiktatása, majd a következő tantervi reform során azok elhagyása stb.) Érdemes megemlíteni azt, hogy az általános iskolai tanárképző főiskolák számára 1947-től 1978-ig 17 tantervet adtak ki. Ebbe a számba nem tartoznak bele az egyes tantárgyak számára, kisebb-nagyobb tananyag átcsoportosítására vonatkozó utasítások, mivel ezek nem eredményezték az egész tanterv szerkezetének megváltoztatását.

E gyakori tanterv változások fő oka nem a tudományok fejlődésében keresendő, mivel a tantervek és programok tartalma a tantervek átalakítása után lényegesen nem változott. Még a leggyorsabban fejlődő tudomány sem fejlődött olyan ütemben, hogy indokolt lett volna a tanterv (program) gyakori átdolgozása.

A tantervi változások tükrözték a társadalmi életünkben végbemenő átalakulási folyamatot. E változások nyomán fokozatosan kristályosodtak ki a felsőoktatás tartalmi és szerkezeti keretei is. Ezzel együtt járt a kiegyensúlyozottabb oktatást-nevelést biztosító feltételek megteremtődése is, ami a tantervek, programok viszonylagos tartósságát, időállóságát eredményezte. Más oldalról ugyanakkor e rögzültebb tartalmi és szerkezeti elemek akadályai is a társadalmi, tudományos fejlődéshez való gyorsabb, rugalmasabb alkalmazkodásnak.

A felszabadulás utáni időszak tantervelméleti kérdéseiről lényegében ugyanazokat a megállapításokat tehetjük, melyeket a felszabadulás előtti helyzet elemzésénél elmondottunk. A tantervek, programok gyakori változtatását sem meg nem előzte, sem nem követte az alaposabb elméleti elemzés. Így a tantervelmélet tételrendszere nem gazdagodott kellőképpen a tantervi reformok során.

Bár az egyes tantervek készítésekor bizonyos elveket, követelményeket természetesen figyelembe vettek, a tantervelméleti kérdésekkel való tudatosabb foglalkozás lényegében 1960-tól kezdődött meg. A minisztérium 1960-ban két fontos dokumentumot is kiadott. Az egyik 1960 áprilisában jelent meg „Irányelvek a felsőoktatás reformjához”<sup>6</sup> címen, a másik pedig 1960 novemberében „A felsőoktatás tananyagának és oktatási módszereinek korszerűsítése”<sup>7</sup> címen. E két dokumentumot tekinthetjük a felsőoktatási tantervelmélet első jelentkezésének a felszabadulás után.

Érdemes e dokumentumokban megfogalmazott néhány tantervelméleti tételt röviden összefoglalni.

Az 1960 áprilisában megjelent irányelvekben leszögezték azt, hogy a tantervek tartalmi anyaga nem tart teljes lépést a tudományok fejlődésével, ezért korszerűtle-

nek. Az oktatás nincs megfelelő kapcsolatban a gyakorlattal, az élettel. Alacsony a világnézeti nevelőmunka hatékonysága.

E hiányosságok megszüntetése céljából fogalmazza meg azokat az elvi követelményeket, amelyeket az új tantervek elkészítésekor figyelembe kell venni.

A következő tantervelméleti tételeket emeli ki:

1. A korszerűsítésnél az oktatás tudományos jellegét és a hallgató leendő szakmájának gyakorlati követelményeit kell összhangba hozni.

2. Az oktatás színvonalát az alapok biztos elsajátítása és az önálló alkalmazási készség fejlesztése jelenti.

3. Gondot kell fordítani a hallgatói túlterhelés elkerülésére.

4. Az új tantervek kidolgozásakor meg kell vizsgálni a tantárgyak egymáshoz viszonyított terjedelmét, súlyát s a tárgyakon belül az elmélet és gyakorlat arányát.

5. Erősíteni kell az alapozó szaktárgyak oktatását.

6. A tantárgyak és a gyakorlati órák elaprózását meg kell szüntetni. A szakmai gyakorlatok oktatási lehetőségeit ki kell aknázni.

7. A heti órák számát a hallgató teherbíró képességének és a gyakorlati órák arányának alapján kell meghatározni.

8. Korszerűsíteni kell a vizsgarendszert, csökkenteni a vizsgák számát.

9. Új, világnézet fejlesztő tantárgyakat kell bevenni (vallástörténet, tudománytörténet.)

Az 1960 novemberében megjelent dokumentumban már pontosabban is megfogalmazott tantervelméleti tételeket találunk.

Mindenekelőtt leszögezik a dokumentum készítői: „A felsőoktatás továbbfejlesztésének egyik legfontosabb és legbonyolultabb feladata a tananyag korszerűsítése.” Majd megállapítják: „A korszerűsítést nem lehet csupán a jelenlegi, hagyományosan kialakult és sok vonatkozásban hagyománnyá merevedett tananyag toldozása-foldozása útján végrehajtani. A tananyagot, majd a tantervet tudományos elemző módszerrel, a kommunista szakemberképzés célkitűzéséből levezetett, a reform igényeit tükröző koncepciójának megfelelően újonnan kell kidolgozni. Ezért szükség van bizonyos általános elvek meghatározására, amelyekre támaszkodva egységes szemlélet alapján lehet elvégezni ezt a munkát.”

Mint látjuk, itt nagyon fontos tantervelméleti tételek fogalmazódtak meg.

A dokumentum a továbbiakban három fejezetben vizsgálja a tananyagkorszerűsítés elméleti kérdéseit.

Megállapítja: 1. az alapvető elvet,  
2. a tananyag kiválasztásának elveit,  
3. a tananyag elrendezésének elveit.

A tananyag korszerűsítés legfőbb alapelveként jelöli meg, hogy elsősorban a társadalmi igények alapján kell meghatározni az egyes szakokon folyó képzés célját. A felsőoktatás feladata ennek megfelelően a kommunista szakember képzése, aki a korszerű szakképzettség mellett általános műveltséggel rendelkezik, és tisztában van választott szakmája társadalmi szerepével és jelentőségével.

Legelső feladatként jelöli meg ezért a dokumentum az egyes szakok képzési céljának és a követelményeknek konkrét meghatározását. „A társadalmi követelményekből helyesen levezetett képzési cél a fő rendező elv a tananyag kiválasztása és meghatározása során.”

Felhívja a figyelmet az egymással érintkező szakterületek képzési céljának megfelelő elhatárolására, illetve — ha ez a korlátozott szakosítási lehetőségek miatt nem valósítható meg — a szakok összevonására.

A képzési cél meghatározása alapján történik meg a tananyag kiválasztása. Ezzel kapcsolatban a következő elveket kell figyelembe venni.

1. A korszerűsített tananyag keretében tanítani kell a tudománynak legmodernebb eredményeit és el kell hagyni a túlhaladott ismereteket. „A korszerűség nem mechanikus hozzátevést, illetőleg elvételt, hanem mindenekelőtt új szemléletet jelent.”

2. A tananyagban helyet kell biztosítani a tudományok lezárt, stabil eredményei mellett az éppen forrásban levő kérdéseknek is.

3. A képzés magas szakmai tudományos színvonalának emelése érdekében csökkenteni kell a tananyag mennyiségét. „A tananyag mennyiségének lényeges csökkentése lehetővé tenné a követelmények emelését, tehát azt, hogy az eddigénél szilárdabb tudást és fejlettebb alkalmazási készséget követeljünk meg a hallgatóktól.”

4. A tananyagkiválasztásnál érvényesíteni kell a képzés világnézeti nevelő jellegének fokozását.

5. Az oktatás során nagyobb figyelmet kell fordítani az erkölcsi nevelés feladatára, a hallgatók hivatástudatának, jellemének, emberségének fejlesztésére.

Az ilyen szempontok alapján kiválasztott korszerű tananyagot két fő elv figyelembevételével kell elrendezni:

1. a tantárgyak szerinti elosztás alapján,
2. az elmélet és gyakorlat kapcsolata alapján.

A tantárgyakat három ismeretkör szerint csoportosítja:

- a) alaptárgyak és segédtudományok,
- b) alapvető szaktárgyak,
- c) speciális szaktárgyak.

A tananyag elrendezésével kapcsolatban a következő tantervméleti elvek betartását jelöli meg:

1. Erősíteni kell az alaptárgyak és segédtudományok oktatását, növelve ugyanakkor az alaptárgyak és a szaktárgyak kapcsolatát.

2. Meg kell vizsgálni az egyes tantárgyak közötti átfedések kérdését.

3. Egyszerre ne túl sok különböző tantárgyat tanítsunk. Törekedni kell ezért a kollégiumok komplexebb felépítése, számuk csökkentése mellett az egyes kollégiumok kevés félévre szóló összpontosítására.

4. „Az egymáshoz kapcsolódó tantárgyak elrendezése során arra kell törekedni, hogy lehetőleg ne legyen szükség más tantárgyakban tanított ismeretek anticipálására, továbbá, hogy az egyes alaptárgyak időben ne szakadjanak el túlságosan a rájuk épülő szaktárgyaktól. Általában csökkenteni kell az oktatás koncentrikus voltát mind a felsőoktatáson belül, mind a felsőoktatás és a középiskola között.”

Az elmélet és gyakorlat kapcsolatának erősítésével összefüggésben a dokumentum fontos tételként emeli ki: „Az elmélet és gyakorlat kapcsolata tehát nem korlátozható arra a követelményre, hogy az elméletet alkalmazni kell a gyakorlatra, a gyakorlat pedig igazolja az elméletet, hanem a gyakorlatból újabb elméleti általánosítások igényének kell születnie.”

Láthatjuk, hogy mind a két dokumentumban nagyon fontos tantervméleti kérdések megfogalmazására került sor. Sajnos, ezeket a helyes elveket nem minden esetben vitték át megfelelően a felsőoktatás gyakorlatára. Jelentőségük abban van, hogy ezek alapján a tantervméleti kérdések vizsgálatában fellendülés indult meg. Különösen jelentős eredménynek tekinthetjük a képzési célok megfogalmazását az egyes felsőoktatási intézményekben.

A tantervméleti problémák vizsgálata során többször okozott gondot a művelődési anyagot tartalmazó dokumentumok (tanterv, program, tematika) műfajá-

nak fogalmi tisztázatlansága. Ezért tartotta szükségesnek a minisztérium e dokumentumok jellemző sajátosságainak kidolgozását.

A minisztérium 1962-ben megjelent 27 330/1962. számú utasítása az egyes dokumentumokkal szemben a következő követelmények betartását kívánja meg.<sup>8</sup>

1. A tanterv valamely szak képzésének rendjét határozza meg.

A következő adatokat kell tartalmaznia:

- a) az intézmény, kar, szak, tagozat megnevezése,
- b) a tanterv hatályba lépésének időpontja,
- c) tanulmányi idő,
- d) a tantárgy címe,
- e) a tantárgyak összóraszám, a
- f) a tantárgyak félévenkénti heti óraszám, a
- g) a vizsgák megjelölése és időpontja,
- h) a szakmai gyakorlatok időtartama, időpontja,
- i) az év időbeosztása,
- j) a szakdolgozattal kapcsolatos határidők,
- k) az államvizsga tárgyai.

2. A program körvonalazza a tantervben szereplő tárgyak anyagát.

Tartalmaznia kell:

a) a tantárgy tanításának célját, helyét a szak rendszerében, kapcsolatát más tantárgyakkal,

- b) a tananyag tételes felsorolását,
- c) az alapvető irodalomjegyzéket,
- d) a tantárgy oktatásának módszerbeli követelményeit.

3. A tematika a tantárgy oktatásának konkrét és részletes terve.

Tartalmaznia kell:

- a) a tananyag oktatásának tervét, a tárgykörökre fordított óraszám feltüntetését,
- b) a felhasznált módszereket,
- c) a tervezett tanulmányi kirándulásokat,
- d) a hallgatók tanulásához szükséges segédeszközöket,
- e) a gyakorlatok feladatait,
- f) a hallgatók önálló gyakorlatait,
- g) a hallgatók munkájának ellenőrzését.

A minisztériumnak ez az utasítása megszüntette a fogalmak eddigi eltérő értelmezését, és tisztázta a dokumentumokkal kapcsolatos tartalmi és formai követelményeket. Meg kell jegyezni, hogy a jelenleg használt dokumentumok nem minden vonatkozásban felelnek meg ezeknek a követelményeknek. Ennek ellenére a minisztériumnak ez az utasítása a felsőoktatás tantervelméleti és történeti fejlődése szempontjából fontos állomást jelentett.

A felsőoktatás tantervelméletének sok lényeges kérdését tartalmazza a minisztérium 1973-ban elkészített ajánlása „A felsőoktatási tananyag korszerűsítésének időszerű feladatai.” címen.<sup>9</sup> Az ajánlásban a tananyag kiválasztás és elrendezés több fontos elve fogalmazódik meg.

Alapelvként húzza alá: „Korunk tudományosságát már nem annyira az egymás mellé és fölé rendelt tudományok (statikus) hierarchiája jellemzi, mint inkább — az egyre több rétvé és élésebbé váló specializációval egyidejűen — a különböző tudományok és tudományágak egymásba hatolása, a „határterületi” tudományok, az interdiszciplináris kapcsolatok dinamikus fejlődése. A tantárgyak és általában a szakági rendszer fejlődése a tudományfejlődésnek ezt a minőségi oldalát, átstrukturálódását — vagy nem, vagy csak késedelmesen — szokta kifejezésre juttatni.”

Ezzel a megállapítással összefüggésben hívja fel a figyelmet arra, hogy felsőoktatásban is különbséget kell tenni tudomány és tantárgy között, s így a „tantárgy a képzési cél elérését szolgáló tantárgyi rendszer része, következésképpen az általa reprezentált szaktudomány szempontjai önmagukban nem jelenthetik az egyetlen tényezőt a tantárgy kialakításában”.

A tantervelmélet fejlődésében fontosnak tekinthetjük az ajánlásnak azt a megállapítását is, hogy a tananyagtervek készítése helyett előtérbe kell helyezni az oktatás folyamatának tervezését. Ennek megfelelően az ismeretek mellett a készségek és képességek kialakítását is az oktatás feladatává kell tenni. Felhívja a figyelmet az ajánlás a tananyagkiválasztás és elrendezés korszerű módszereire is (hálós tervezés), amelyekkel tudományos módon lehet megoldani a tantárgyak kapcsolatának, egymásra épülésének kérdését.

A tantervelméleti kutatások fő kérdéseit az ajánlás 3 pontban összegzi:

1. az adott szak teljes tanulmányi ciklusa tantárgyi rendszerének felülvizsgálata a képzési célok és az oktatás-tanulás racionalizálása szempontjából (a tantárgyak száma, terjedelme, átfedései, illetőleg a tantárgyi koordináció, komplexitás — „integrált oktatás” lehetőségeinek vizsgálata,

2. a tanulmányi munka koncentrációja bizonyos intervallumokban meghatározott tantárgyakra, témákra, tantárgyi vagy tematikus „blokkokra,”

3. a kötött kötelező foglalkozások, oktatási formák, az alternatívák és az önálló tanulmányi munka arányainak és viszonyának optimalizálása.

A tantervelméleti kérdések felszabadulás előtti és utáni fejlődésének vázlatos áttekintése megmutatja számunkra az eddig megtett utat, jelezve azokat a problémákat és eredményeket, amelyeket a tantervelmélet területén a felsőoktatás pedagógiája felvetett, illetve megoldott. Ennek a fejlődésnek ismeretében vizsgálhatjuk a jelenlegi helyzetet s mindazokat a feladatokat, amelyeket a már eddig kidolgozott tantervelméleti tételek felhasználásával is meg kell tudnunk oldani, illetve a feladatok megvalósításához a tantervelmélet újabb elméleti tételeit szükséges kidolgozni.

## IRODALOM

- [1] A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola jegyzőkönyve 1894. febr. 16.
- [2] Uo. 1894. ápr. 9.
- [3] Jegyzőkönyv 1911. szept. 2.
- [4] Igazgató jelentés 1944. október 30.
- [5] NÉGYESY LÁSZLÓ: Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Közlöny 1926/27. 290.
- [6] Irányelvek a felsőoktatás reformjához Bp., 1960.
- [7] A felsőoktatás tananyagának és oktatási módszereinek korszerűsítése. Bp., 1960.
- [8] A Művelődésügyi Minisztérium 27 330/1962. sz. utasítása.
- [9] A felsőoktatási tananyag korszerűsítésének időszaki feladatai. Bp., 1973.

## DAS ERSCHEINEN DER LEHRPLAN-THEORETISCHEN FRAGEN IN DER PÄDAGOGIE DES HOCHSCHULWESENS VOR UND NACH DER BEFREIUNG

SÁNDOR BEREZCKI

Verfasser überblickt die Entwicklung, welche in der Frage der Lehrplan-Theorie im Bereich des Hochschulwesens vor und nach der Befreiung zu verfolgen ist. Er weist darauf hin, dass sich im Hochschulwesen in der Lehrplantheorie — gegenüber den Lehrplantheorien der Grund- und Mittelschulen — spezielle Probleme bemerkbar machen. Die Ursachen für diesen Unterschied wurzeln in dem besonderen Inhalt des Hochschulwesens, in seinen Organisationsformen und Methoden. Die Studie geht die ministeriellen Erlasse durch, welche die Kriterien der im Hochschulwesen benutzten Lehrpläne formulieren bzw. determinieren.

# **ВОЗНИКНОВЕНИЕ ВОПРОСОВ, СВЯЗАННЫХ С ТЕОРИЕЙ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ, В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДО И ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ ВЕНГРИИ**

**ШАНДОР БЕРЕЦКИ**

В своей работе автор рассматривает прогресс, имевший место до и после освобождения Венгрии в области педагогики высшего образования по вопросам теории учебных программ. В работе указывается на то, что, в отличие от теории учебных программ начальных и средних школ, в теории учебных программ возникают своеобразные проблемы. Причины этого заключаются в своеобразном содержании, организационных формах и методах высшего образования. В работе подвергаются анализу директивы Министерства Просвещения, в которых сформулированы критерии учебных программ высших учебных заведений.





# ÍROTT ÉS BESZÉLT NYELVI MEGNYILATKOZÁSOK ELEMZÉSE PSZICHOLINGVISZTIKAI SZEMPONTBÓL

BÁCSKAI ERZSÉBET

A dolgozat részét képezi egy terjedelmesebb — kísérleti jellegű — vizsgálatnak, amely különböző életkorúak beszélt és írott nyelvi megnyilatkozásainak összehasonlító elemzését, értékelését tűzte ki célul. A legfőbb elérendő cél: a nyelvi anyag aktualizálásának, a nyelvhasználatnak szervező pszichikus mechanizmusát feltárni sajátos kommunikációs szituációkban.

A már elvégzett, a folyamatban levő és az elkövetkezendő vizsgálatok pszicholingvisztikai aspektusból közelítik meg a középiskolások írott és beszélt nyelvi megnyilatkozásainak értelmezését.

## A vizsgálat menete

A vizsgálatot a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban folytattuk 1976—1978-ban. Komplex, sok szempontú eljárásmódjaink közül a kérdőíves feladatok egyikét és az exploráció során rögzített anyag meghatározott részletét választottuk jelen elemzés anyagául. E két korpusz adja a probandusok írott, illetve beszélt nyelvi megnyilatkozásait.

A vizsgálatban részt vett tanulók az I.a; I.d;

a II.a; II.c és

a III.a; III.c; III.d

osztály tanulói voltak. Összesen 56 fő volt 15 éves, 34 fő volt 16 éves, 51 fő volt 17 éves. A vizsgálat probandusainak nemenkénti megoszlása: 115 lány és 26 fiú. Ebből 15 éves 49 lány és 7 fiú; 27 lány és 7 fiú 16 éves, 17 éves 39 lány és 12 fiú. A probandusok először a kérdőívet töltötték ki, az explorációra egy későbbi alkalommal került sor. A továbbiakban: L=lány, F=fiú.

## Az írott nyelvi megnyilatkozás elemzése

I. 1. Kérdőívünk egyik feladatául a tanulóknak értelmezniük kellett a „fiaié” toldalékokkal ellátott főnevet. E feladat megoldását összehasonlítottuk az egyik szóbeli megnyilatkozás eredményével. Az összehasonlítás alapjául a helyes és a helytelen megoldások alakulása, a megnyilatkozások mondategységeinek terjedelme, az alkalmazott elemek minősége és a mondatok megszerkesztettsége szolgált. A „fiaiei” szóalak értelmezésekor *helyes*nek fogadtuk el a szóalak nyelvi összetevőinek sikeres feltárását és a szó mondatbeli helyzetének megfelelő voltát. *Félmegoldásként* tartottuk számon azokat a válaszokat, amelyekben a tanulók a nyelvi összetételt nem fejtették meg, de a mondatba történő beszerkesztéskor a szó alaktani végződésének

jelentésében történt. *Helytelen* megoldásnak tekintettük a hibás alaktani értelmezést, illetve a mondatba illesztés során a nem megfelelő jelentést számítottuk hibásnak. Így:

Jó megoldás	91 fő	64,5 %
Rossz megoldás	11 fő	7,8 %
Félmegoldás	35 fő	24,8 %
Nincs megoldás	4 fő	2,9 %
	141 fő	

A koronkénti megoszlás alakulása:

	15 évesek		16 évesek		17 évesek	
	db	%	db	%	db	%
Jó	37	26,24 %	19	13,47 %	35	24,82 %
Rossz	2	1,41 %	5	3,54 %	4	2,83 %
Félm.	16	11,34 %	9	6,38 %	10	7,09 %
Nincs	1	0,7 %	1	0,7 %	2	1,41 %

Az osztályok tanulóinak számához viszonyítva a legtöbb helyes megoldás a III.d osztályban született (75%), és a többi is félig jó megoldás (25%), egyetlen probandus megoldása sem hibás. A további sorrend: a III. a (71,42%) és az I. a (67,77%) jó teljesítménye, majd az I. d (64,27%) és a III. c (64,0%) következik. A „leggyengébb” eredmény is 50%-os (II. c) e feladat megoldásakor.

Az írásbeli megnyilatkozások esetén felmerül a kérdés: melyek azok a tényezők, amelyek mondataink megszerkesztettségét motiválják? Tudjuk, hogy a gondolat-közlés és gondolatcsere eszközeként lehetővé válik számunkra, hogy társadalmilag ismert és elismert normák szerint építsük fel közölni és megértetni kívánt mondani-valónkat. Társadalmi normák, konvencionális jelrendszer, társadalmi és szituacionális függőség: valamennyi meghatározza nyelvhasználatunkat. Hogy mi az egyértelműen individuális, az egyéni és egyszeri nyelvhasználatunkban? A nyelv jeleinek felhasználása: a nyelvi eszközök, a nyelvi formák kiválasztásának módja.

Azáltal, hogy ez a kiválasztás a kollektíva által rögzített, szociális érvényű, nagyjából állandó, ugyanakkor folytonosan mozgásban levő (fejlődő, gyarapodó vagy éppen kopásban levő), de legalábbis konvencionális jelekből történik — melyek rendszert alkotnak —, dinamikus kölcsönhatás érvényesül itt is az „egyéni” és a „társadalmi” relációjában. Hogy ez a rendszer nem változatlan, önmagával és önmagában mérhető rendszer, valóságos voltát, elemeinek tényleges meglétét is csak mozgásban, azaz a nyelvhasználat által meghatározott szinten mérhetjük. A nyelvhasználat egyes szintjeinek megkülönböztetése, ismertetése nem feladatunk. Annyit azonban meg kell említenünk, hogy — többek között — a mondat szerkezeti formák tekintetében eltérőek az írott és a beszélt nyelv lehetőségei, felhasználási módjai is. „Az írás már fogalmazás közben visszaolvasható, s ennek révén a szerkesztés jobban ellenőrizhető benne.” (DEME, 1976.)

I. 2. Hogyan alakul e tekintetben vizsgálati személyeink írott nyelvi nyelvhasználat, milyen a mondatoknak a bennük foglalt *mondategységek* számával mért

átlagos terjedelme, szókincsgazdagsága; mennyi az a legtöbb mondategység, amellyel a „fiúié” szóalak értelmezését kifejtik a tanulók?

A 141 vizsgálati személy által összesen használt mondategység száma: 1755 mondategység. A szó értelmezésekor felhasznált legtöbb mondataalkotó elem: egy esetben 30 mondategység, négy alkalommal 25 mondategység, egyszer 23 mondat-egység... stb. Az értelmezésre felhasznált legkevesebb mondat-egység: 4, ez hat probandus válaszában fordult elő. Táblázatunk a leggyakrabban előforduló, a leg-  
többek által használt mondat-terjedelem alakulását mutatja be:

	Mondategység	Gyakoriság	%
1.	15	15	10,63 %
2.	12	13	9,21 %
3.	16	10	7,09 %
4.	14	10	7,09 %
5.	6	10	7,09 %
6.	10	9	6,38 %
7.	11	8	5,67 %
8.	17	6	4,25 %
9.	8	6	4,25 %
10.	5	6	4,25 %
11.	4	6	4,25 %
12.	22	5	3,54 %
13.	19	5	3,54 %
14.	18	5	3,54 %
15.	13	5	3,54 %

A feladatmegoldás során a tanulók által használt átlagos mondathosszúság 12,44 mondat-egységből áll, s ez az előfordulási gyakorisággal is egyező képet mutat, hiszen táblázatunkban a 12 elemet felhasználókat a második helyen találjuk — közvetlenül a 15 mondat-egységből alkotók után —, tehát az átlagos mondathosszúság és a gyakoriság megoszlás egyenletes.

## A beszélt nyelvi megnyilatkozás elemzése

II. 1. Feladataink közül a következőben a ház főnév négy meghatározott viszony-  
raggal ellátott alakját kellett a vizsgálatban részt vevőknek szóban értelmezniük. E feladatmegoldás során több lényeges irányelvünk volt, amelyeket igyekeztünk  
érvényesíteni a megnyilatkozások értékelése során. Tudjuk, hogy „...a nyelvhaszná-  
latnak, a beszédnek — ha élőbeszéd és írott forma genetikus rendjét tekintjük — az  
előszó az elsődleges, s látszólag ma is domináns formája...” (DEME, 1971.) Kíván-  
csiak voltunk arra is, hogyan alakul a mondatok megszerkesztése, s ez mennyire vi-  
seli magán az élőbeszéd jellegzetességeit; hogyan érvényesül benne az élőbeszéd —  
vagy beszélt nyelvi megnyilatkozás — spontán, egyszeri, individuális jellege, s ez  
miben rejlik.

A feladat szerint:

<i>háztól</i>	(ablativusi)
<i>házanként</i>	(distributivusi)
<i>házul</i>	(essivusi-modalisi)
<i>házastul</i>	(sociativusi)

alakokat kellett a tanulóknak értelmezniük. A feladatmegoldás mind a négy alak helyes értelmezése tekintetében csak 78 válaszban kifogástalan (55,31%); részben helyes, de a 3. vagy a 4. szóalak értelmezésében hibázott 62 tanuló (43,97%), egy tanuló nem próbálta meg a válaszadást. Az egész feladat megoldásának eredménye:

	15 éves		16 éves		17 éves	
	db	%	db	%	db	%
Jó	36	25,53 %	18	12,76 %	24	17,02 %
Részben jó	19	13,47 %	16	11,34 %	27	19,14 %
Nincs	1	0,7 %	—	—	—	—
A 3. rossz	16	11,34 %	12	8,51 %	24	17,02 %
A 4. rossz	3	2,12 %	4	2,83 %	3	2,12 %

A válaszok, értelmezések valóban magukon viselik a beszélt nyelvi megnyilatkozások sajátosságait. Jellegzetes ebben a válaszadásban is, hogy annak szövege (a tanulók válaszai) állandó, változtathatatlan, spontán módon szerveződött. „Úgy érkezik a hallgatóhoz, hogy a gondolat születik: kissé nyersen, darabosan, sőt nemritkán darabjaiban, a magvát elől hordva, a többi mozzanatot kiegészítésként az után.” (DEME, 1971.)

II. 1. 1. Érdekesen alakul a téma-réma viszonylat e mondatválaszokban. A két rész egymáshoz úgy igazodik, hogy a *téma* részben megismétlődik az értelmezésre váró szóalakok egyike, míg a *réma* az a részlete a mondatnak, amelyben a tanulók az értelmezést megadják, azaz újat tesznek a már meglevő elemhez, új közléssel élnek. Általában — ha az elemzendő mondatoknak a sorrendiségét nézzük meg — a *téma* rész egyúttal a mondat bevezetőjében található meg, míg a *réma* a második felében foglal helyet. A legtöbb esetben a sorrendiség döntő lehet a hangsúlyos és a kevésbé hangsúlyos részek vonatkozásában is. A tanulók közül 43-an (30,49%) az I. mondat értelmezésekor a „háztól” alakot az első helyre állították, s a témát követi az új közlés: „Háztól-házig futottam a hírrel.” (11. L.) „Háztól-házig halad...” (102. F.) „Háztól-házig jártunk, s végül csak megtaláltuk.” (44. L.) „Háztól-házig járt az áruval.” (18. L.) A tanulók közül 72-en (51,06%) a rémát, az új közlést tartalmazó részt állították a mondat első részébe, míg az utolsó helyen áll az értelmezendő szóalak: „Az asszony mérgesen elment a háztól.” (15. L.) „Nehéz megválni a megszokott háztól.” (96. L.) „Elmenekült a háztól.” (97. L.) „Ha felnő a gyermek, elkerül a háztól.” (121. L.)

II. 1. 2. A második mondatot egy tanuló nem próbálta meg értelmezni. A témát elől hordja a válaszok közül 54 (38,29%). „Házanként szedik a villanyszámlát.” (112. L.) „Házanként mások a szokások.” (109. L.) „Házanként két utcai lámpára van szükség.” (128. L.) A 2—3. helyen áll a *házanként* szóalak 10 esetben (7,09%). Ilyenkor rendszerint a névelő előzi. „A házanként szedett számlát összeadták.” (17. L.) „A házanként eltérő szokásokon változtatunk.” (134. L.) „A papírgyűjtést házanként végzik.” (23. F.) A mondat másik részében áll az értelmezett szóalak 76 esetben (53,9%). „A házszámok változnak házanként.” (25. L.) „Mindenkint följegyeztek a listára házanként.” (30. L.) „A mi falunkban az ízek házanként változnak.” (44. L.) „Tavasszal már csak házanként fűtenek.” (63. L.)

II. 1. 3. A harmadik mondatban 52 helytelen megoldás van (36,87%). A *házul* essivusi viszonyraggal ellátott szóalakot az első helyen 22-en alkalmazták (15,6%). „Házul adom neked a palotát.” (66. L.) „Házul a szabad eget választották.” (92. L.) „Házul egy kunyhót választottak.” (95. L.) A témát — azaz a „házul” alakot — a mondat első felében találjuk meg 26 válaszban (18,42%). „Elfogadnám házul ezt a

vikendházat.” (22. L.) „A csiga házul meszes vázat épít.” (78. L.) „Szívesen házul választanám azt az erdei kunyhót.” (131. L.) A mondat végére kerül az értelmezett szóalak 42 esetben (29,78%). „Játékból ezt a szekrényt nevezem ki házul.” (57. L.) „Kiránduláson a sátort kell elfogadni házul.” (88. F.) „A macskám egy kosarat kapott házul.” (76. L.)

II. 1. 4. A negyedik szóalak értelmezésekor nyolc teljesen hibás mondatot alkottak (5,6%); 12 fő (8,51%) a szóalakot nem értelmezte helyesen. Az értelmezendő szó a mondat elején található meg 41 esetben (29,07%). A mondat közepe tájára került a *házastul* szóalak 23 ízben (16,31%), míg az utolsó helyen szerepel 57 válaszban (40,42%). Hibás és félig hibás eset 20 válaszban van (14,18%). Néhány példa az első esetre: „Házastul vándorol a csiga.” (73. L.) „Házastul-mindenestül odaveszett minden.” (92. L.) „Házastul leégett a birtoka.” (70. L.) A mondat közepe táján áll: „A csiga házastul mászott el.” (9. L.) „Ezt a portát házastul vette meg.” (7. L.) „Szinte házastul mentek nyaralni.” (81. L.) Az utolsó szó a mondatban: „Légy a feleségem, de csak házastul!” (67. L.) „Elköltözött a pereputtyával házastul.” (43. L.) „A bútoraitak elárverezték házastul.” (139. L.)

Összegezve: a mondatban *első* helyen áll az értelmezendő szó ( $4 \times 141 = 565$  lehetőség) 160-szor (28,36%); a *második* helyen, illetve az első rész *közepén* van 84-szer (14,89%); a *mondat második felében* van 247-szer (43,79%). A hibás megoldások száma 72 (12,76%), egy tanuló nem adott választ.

A probandusok válaszadása bizonyította ebben az esetben is, hogy a beszélt nyelvi megnyilatkozások általában a lényegüket, „magvukat” elől hordják, s csak az új közlemény után áll a már ismert rész.

II. 2. Megfigyeltük, hogyan alakul a mondat terjedelme, milyen a beszélt nyelvi megnyilatkozások átlagos mondategységhasználatára.

Táblázatainkban külön-külön mutatjuk meg az egyes szóalakok beillesztése alapján a négy megalkotott mondat terjedelmét, a felhasznált mondategységek gyakoriságát. Ennek alapján az átlagos mondathosszúság megoszlik az 5; illetve a 4 elem-ből álló mondatok között.

Az I. mondat alkotóelemeinek gyakorisága: legtöbben, 41-en (29,07%) 5 egy-ségből állították össze az értelmezést: a második helyen áll a 7 elemű mondathosszúság 33 fővel (23,4%). A harmadik legtöbbször alkalmazott hosszúság 6 mondategység felhasználásával készült 22 főnél (15,6%).

	15 évesek			16 évesek		17 évesek		Összesen
	M. e.	db	%	db	%	db	%	
1.	5	16	11,94	13	9,21	12	8,51	41
2.	7	12	8,51	7	4,96	14	9,92	33
3.	6	9	6,38	5	3,54	8	5,67	22
4.	3	9	6,38	—	—	10	7,07	19
5.	4	5	3,54	5	3,51	4	2,83	14
6.	2	3	2,12	1	0,7	1	0,7	5
7.	8	2	1,41	3	2,12	—	—	5
8.	10	—	—	1	0,7	—	—	1
9.	—	—	—	1	0,7	—	—	1

M. e. = mondategységek száma

A második táblázatunk a 2. szó (házanként) értelmezésének eredményét mutatja. A szóbeli válaszadáskor itt is megfigyelhetjük a mondatok tömör, lényegretörő szerkesztésmódját. Ezt bizonyítják a felhasznált alkotóelemek mennyiségi mutatói is.

A legtöbbször a 4 mondatrészegységből álló változatot használják ebben az értelmezésben: 59-en (41,84%), a második leggyakoribb mondatrészegység 5 mondatrészegységből áll, ezt 34-en alkalmazták (24,11%). A harmadik legnagyobb gyakoriságú forma 6 egysegekből áll, ez 20 főnél kerül alkalmazásra (14,18%).

	15 évesek			16 évesek		17 évesek		Összesen
	M. e.	db	%	db	%	db	%	
1.	4	29	20,56	11	15,51	19	13,47	59
2.	5	15	10,63	6	4,25	13	9,21	34
3.	6	4	2,83	5	3,54	11	15,51	20
4.	7	2	1,41	3	2,12	4	2,83	9
5.	3	5	3,54	3	2,12	1	0,7	9
6.	8	—	—	4	2,83	1	0,7	5
7.	9	—	—	1	0,7	2	1,41	3
8.	2	1	0,7	—	—	—	—	1
9.	—	1	0,7	—	—	—	—	1

Következő táblázatunk a „házul”, az essivusi-modalisi viszonyragos alak értelmezése során alkalmazott elemek sorrendiségét mutatja. Itt a legtöbbször nem adtak értelmezést: 52 fő (36,87%); ezt követően 35-en (24,82%) 5 mondatrészegységből álló mondatrészegységet hoztak létre, míg a gyakoriságot tekintve a harmadik helyen a 6 egysegekből álló mondatrészegységet alkotók állnak 26-an (18,43%).

	15 évesek			16 évesek		17 évesek		Összesen
	M. e.	db	%	db	%	db	%	
1.	0	17	12,05	13	9,21	22	15,60	52
2.	5	19	13,47	7	4,96	9	6,38	35
3.	6	11	15,51	7	4,96	8	5,67	26
4.	4	4	2,83	1	0,7	8	5,67	13
5.	7	2	1,41	4	2,83	2	1,41	8
6.	9	—	—	1	0,7	2	1,41	3
7.	3	2	1,41	1	0,7	—	—	3
8.	2	1	0,7	—	—	—	—	1

Az alábbi táblázat a „házastul” sociativusi viszonyraggal ellátott szóalak értelmezésének eredményét mutatja. Legtöbbször 4 mondatrészegységből álló mondatrészegységgel végezték az értelmezést: 55-en (39%), míg második helyen áll a mondatalkotó elemek számát tekintve a 3 mondatrészegységből álló elemet alkalmazó megoldás: 24 fő (17,02%); 21-en (14,89%) pedig 5 tagú mondatrészegységet alkotott beszélt nyelvi megnyilatkozásukban:

	15 évesek			16 évesek		17 évesek		Összesen
	M. e.	db	%	db	%	db	%	
1.	4	27	19,14	16	11,34	12	8,51	55
2.	3	10	7,09	6	4,25	8	5,67	24
3.	5	10	7,09	1	0,7	10	7,09	21
4.	6	4	2,83	5	3,54	8	5,67	17
5.	2	5	3,54	2	1,41	5	3,54	12
6.	0	—	—	4	2,83	4	2,83	8
7.	7	—	—	—	—	1	0,7	1
8.	8	—	—	—	—	1	0,7	1
9.	9	—	—	—	—	1	0,7	1
10.	13	—	—	—	—	1	0,7	1

A „háztól” ablativusi viszonyraggal ellátott szóalak értelmezésére adott válaszok: átlagos terjedelme: 5,32 szóból áll; a „házanként” distributívusi viszonyragosé 4,66 szóból áll, a „házul” essívusi-modalisi viszonyragot értelmezők mondatalkotása átlagosan 3,73 szóból állt. A beszélt nyelvi megnyilatkozások során megalkotott mondatok átlagos terjedelme 4,27 szóból áll. Összehasonlítást tettünk az írásban történt toldalékos alakokkal ellátott megnyilatkozások és a beszélt nyelvi értelmezések átlagos mondathosszúsága szempontjából. Az írott nyelvek átlagosan 12,44 szóval, a beszélt nyelvi megnyilatkozásokor átlagosan 4,27 szóval értelmezték a kívánt szóalakot. Az eltérés: a beszélt nyelvi válaszok átlagosan 2,91-szer kevesebb szó felhasználásával értelmezték a kívánt elemeket. A számok abszolút értékének tükrében: 8,17 szóval kevesebbet használtak átlagosan a beszélt nyelvi értelmezés megfogalmazásakor, mint az előző feladat írásban történt megoldásakor. Ezek a mennyiségi mutatók is jól tükrözik: a beszélt nyelvi megnyilatkozások megismerkedésekor lényegesen kevesebb elemet alkalmaznak a kísérleti személyek, mint írásban. Ennek magyarázata a kétféle megnyilatkozási mód alapvető eltéréseiből adódik: a beszélt nyelvi megnyilatkozásokor a probandusokat az *egyszeriség, meg nem ismételhetőség* megóvta a terjengősségtől, s ha megkeresnének, akkor sem találnának sok redundáns elemet; míg ilyen jellegű visszautaló elemek, a *téma* alkotóelemei a több egységből álló mondategységek szempontjából értékelhetők az írásbeli megnyilatkozásnál. A legszembevetőbb a témába tartozó redundáns elemek alkalmazása a több mondatnál értelmezőknél, akiknél a redundanciát előre — és visszautaló funkcióban találjuk, mintegy a szövegösszefüggés megteremtő eszközeiként.

### A kommunikációs helyzet típusok alakulása a két korpuszban

A kommunikációs helyzet típusok a következőképp alakultak, s alakulásuk meghatározta (és/vagy befolyásolta) az egész kommunikációt.

A probandusok kérdőív-kitöltése nem számít teljes, közvetlen kommunikációnak. Ez közvetett kommunikáció, melynek során az adó és a vevő (a vizsgálatot végző személy és a probandus) között sajátos viszonyrendszer alakul ki a kommunikációs láncban.

A vizsgálatot végrehajtó személy a vizsgálati személy (személyek) bizonyos specifikus sajátosságát (itt nyelvhasználati szintjét, ismeretalkalmazásának minőségét) kérdőívvel szándékozik mérni, s mivel ez közvetett módon történik, a probandus a kérdőív kitöltésekor ugyancsak áttételesen közvetíti az általa interioziált ismereteket, s itt a visszacsatolást a vizsgálatot vezető személy számára a kérdőívek értékelése jelenti. Még mindig személytelen módon, nem teljes kommunikációban vesz részt a két személy. Az exploráció közvetlen kommunikatív szituációt teremt, s a probandus számára csak ekkor nyílik lehetőség, hogy munkájának eredményességéről tudomást szerezzen, míg a kísérletvezető az exploráció során valódi kommunikációs szituációt hoz létre. A kommunikáló felek elsődleges érintkezési formája beszéd segítségével történik. Sor kerülhetett az írott nyelvi megnyilatkozás eszközkészletéről folyó beszélgetésre is, ennek során nyílt alkalom a probandus egyszeri, meg nem változtatható, rögzített írásbeli megnyilatkozásának beszédrel történő korrigálására. Ez volt az a szituáció, amikor a legszembevetőbb volt a mozdulatoknak — mint jeleknek — a figyelemmel kísérése. Ebből a szempontból a mozdulatoknak, a mimi-kának, a pantomimikának jelentésbeli, szemantikai, illetve kifejező funkcióját figyelhetjük meg. A probandusok gesztusainak jellegzetes megnyilvánulását a törzs, a végtagok és a fej mozdulataiban mérhetjük le. Számszerűsége nem törekedtünk, de ál-

talánosan megállapítható, hogy a kísérleti személyek mozgulatai a legkülönbébb érzelmi jelentést hordozták magukon. Ha csoportosítjuk *gesztusaikat*, akkor azok az alábbi elemeket mutatják: intellektuális, emocionális, voluntáris elemeket tártak fel, de gesztusaik, mimikájuk tanúskodott a feszült figyelem sajátosan feszes testtartásáról, néhány tanulónál magasfokú *empátiáról*, a feladattal való közel maximális azonosulásról is meggyőződhattünk.

Ha a fenti csoportosítást figyelembe vesszük, az egyes törzs-, végtag-, illetve fejmozdulatok közül kiemelhetjük a következőket: vállrándítás, feszes tartás, összekuporodás; a kezekkel való dobogás, csettintgetés, a zsebkendő gyűrögetése, néhány esetben a hypermotilitás jegyében túlzott mértékű lábremegetés; a homlok összeráncolása, lebiggyesztett ajak, grimaszok, orrfintorgatások, egy-két esetben a „nem tudom” értelemben használt fejcsóválás. Egy probandus esetében feltűnt a mozgulatok és a beszédbeli megnyilvánulás közötti *diszharmónia*. Teljesen nyugodt, normál beszédtempóját ideges ujjdobogással, illetve a keresztbe vetett lábak túlzott mértékű lóbázásával kísérte. Összeegyeztethetetlennek (inkongruensnek) tűnt a kétféle tevékenység. Úgy látszott, hogy a beszéd jelentéstartalmát a probandus egész viselkedése — „gesztruális nyelvezte” — *inadekvát* módon tükrözte vissza. Feltételezésem szerint törekvéseinek, igazi gondolatainak eltakarására került előtérbe ez a mozgásos viselkedés. Egy későbbi alkalommal megkérdeztem — mikor a mimikája és minden mozgulata összhangban volt a beszédtempójával, semmi nyoma nem maradt az aritmikusságnak —, mi volt az oka előző viselkedésének. Előbb gondolkodott ugyan rajta, de bevallotta, hogy akkor már öt perce folyt az edzés, s neki még le kellett vetköznie. (52. L.) Válaszadását előző viselkedése, írásbeli és szóbeli megnyilvánulásainak ismeretében elfogadtam, hiszen itt nem lehetett szó a kísérletvezető tudatos félrevezetéséről. S bár jól tudjuk, hogy viselkedésünk igen sok (majd minden eleme) tudati ellenőrzés alatt áll, az irányítás viselkedésbeli megnyilvánulásaink, különösen hirtelen környezeti ingerekre történő reagálásainkban sok ösztönös reakciót, feltétlen reflexláncolatot működtethetnek. Célunk olyan szituációk leírása, amelyekben a reakciók, a beszédbeli és gesztusnyelvbéli reakciók sztereotíp módon megisméltódnak. Ezt eddigi tapasztalataink megalapozzák, és ezirányban is tovább folytatjuk a vizsgálódást.

A középiskolások írott nyelvhasználatának elemzése előtt hipotézisünk az volt, hogy a kísérleti személyek az elsajátított ismeretek alkalmazásakor a helyettesítési helyzetekben, a gyakorlati problémamegoldás során jelentős, korcsoportonként is kimutatható különbséget fognak mutatni, amit motivál a fáradékonysági tényező, a vigilancia-szint és az aktuális pszichikus állapot is.

A vizsgálat eredménye e tekintetben nem mutat szignifikáns különbséget a 15—16, illetve 17 évesek csoportjai között. Inkább az tűnik meglepőnek, ahogy az egyes korcsoportokon belüli eredmények születtek.

Fáradékonysági mutatók mérését objektív eszközökkel nem végeztünk, csak viszonyítani tudunk a fáradékonyság körében GERÉB GYÖRGY által végzett általános metodológiai elvekhez a fáradtság napi és heti ritmusára vonatkozóan: az I. d tanulói a kérdőívet pénteken a 6. órában töltötték ki, s ez a feltétlenül fellépő figyelmi-koncentráció csökkenés számokkal is mérhető, teljesítményükben nyomon követhető.

A kérdőíves módszer a tanulók írott nyelvi megnyilatkozásának, nyelvhasználatának mérésére szolgált. Az ilyen és hasonló jellegű megközelítések „...sosem fogják tükrözni a pszichológiai és a pszicholingvisztikai valóságot, már csak azon oknál fogva sem, hogy a beszédtevékenység... mindig meghatározott elemi cselekvések, azaz jelentéshordozó műveletek rendszere lesz.” (LEONTYEV, 1973.) Amikor vizsgálódásunkat kiegészítettük azokkal az eljárásokkal, melyekkel verbális, beszédbeli



megnyilatkozásokat kapunk, ezt azért tettük, hogy a nyelv (s így az elsajátított ismeretanyag) aktualizálását is megfigyeljük középiskolás diákjaink esetében.

A feladatok között jó összehasonlítási lehetőség adódott az írott nyelvben valamint beszédben használt — és összehasonlított — mondategységek mennyiségi mutatóit tekintve. Azt tapasztaltuk, hogy az írott nyelvi megnyilatkozások átlag 12,44 mondategységet, míg a beszélt nyelvek átlag 4,27 mondategységet használtak fel megadott probléma megválaszolására. Ez az adat igazolni látszik hipotézisünket, amely szerint az élőszóbeli megnyilatkozás lényegesen célratoróbb, rövidebb, mint az írásban történt megnyilatkozás. Ez abból is adódik, hogy a beszédben történt fogalomértelmezést a fogalom aktualizálásával adták meg, míg írásban — a válaszkényszer, a javítás lehetőségének lényegében teljes hiánya, a többször végig nem gondolhatóság ténye miatt — a körülményesebb fogalmazás került elő. Lényeges különbség mutatkozott meg az elemzendő szövegeknek textusbeli helyét illetően is. Az élőbeszéd produktumai „magvukat”, lényegüket „elől hordják” (a *rémát*), míg a többi, a már ismert részt (témát) ez után helyezik el. Ezt igazolták számszerű eredményeink is. Az 564 adatból az I. rész közepén 247-szer (43,79%), az első helyen 160-szor (28,36%) a második helyen 82-szer (14,89%) található meg az értelmezésre váró szóalak.

## IRODALOM

- ANTAL L., A jelentés világa. Magvető Kiadó. Bp. 1978.  
ARONSON, E., 1978., A társas lény. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp.  
BUDA B., 1974., A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Szakkönyvtár. Bp.  
CHOMSKY, N., Current Issues of Linguistic Theory Hága, Mouton, 1964.  
DEME L., 1969., Az általános nyelvészet alapjai. Bratislava.  
DEME L., 1976., A beszéd és a nyelv. Tankönyvkiadó. Bp.  
DEME L., 1978., Közéletiség, beszédmód, nyelvi műveltség. Kossuth Könyvkiadó. Bp.  
GERÉB GY., 1959., Kísérletek a fáradság lélektanának köréből. Akadémiai Kiadó. Bp.  
GERÉB GY., 1971., Az iskola pszichés klímája. Tankönyvkiadó. Bp.  
LEONTYEV, A. A., 1973., Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó. Bp.  
LOTZ, J., 1976., Szonettkoszorú a nyelvről. Gondolat Kiadó. Bp.  
OSGOOD, CH. E., 1974., A szemantikai tér felderítése felé. Tankönyvkiadó. Bp.  
SAPIR, E., 1971., Az ember és a nyelv. Gondolat Kiadó. Bp.  
SZECSKÓ T., 1971., Kommunikációs rendszer — köznapi kommunikáció. Akadémiai Kiadó. Bp.  
HOOSAIN, R., 1977., The British Journal of Psychology Cambridge University Press.  
VIGOTSZKIJ, L. SZ., 1967. Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó. Bp.

## ANALYSE GESCHRIEBENER UND GESPROCHENER SPRACHLICHER ÄUSSERUNGEN VON PSYCHOLINGUISTISCHEM GESICHTSPUNKT

ERZSÉBET BÁCSKAI

Die Arbeit analysiert die geschriebenen und gesprochenen sprachlichen Äusserungen — Manifestationen — von 141 Mittelschülern in zweierlei Kommunikationssituationen. Die Abweichung zwischen der Manifestationsweisen tritt auch in dem unterschiedlichen Umgang der Redevorträge zutage: die Kürze der gesprochenen sprachlichen Äusserungen wird der Frage der Einmaligkeit, der Unwiederholbarkeit zugeschrieben. Die Interpretation der einzelnen Wortformen ist geschrieben um 8,17 Satzeinheiten umfangreicher. Ein Unterschied ergibt sich auch hinsichtlich der Placierung der „Thema — Rhema“ — Elemente. Die lebende Sprache trägt ihren „Kern“, das „Rhema“, vorn und placiert den schon bekannten Teil, das „Thema“ hinter diesem. Ein bedeutender Unterschied der Manifestationen betreffs der Situation: die mündliche, gesprochene trägt die wesentlichen Besonderheiten der unmittelbaren menschlichen Kommunikation an sich. Im weiteren tut Verfasser die Elemente des die verbalen Äusserungen begleitenden, nicht verbalen Kanals dar.

## АНАЛИЗ ПИСЬМЕННОГО И УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

ЭРЖЕБЕТ БАЧКАИ

В работе подвергаются анализу письменные и устные высказывания 141 ученика средних школ в двух коммуникативных ситуациях. Различия между видами высказываний проявляется и в объеме устных высказываний: их краткость объясняется однократностью, неповторимостью. Понимание некоторых словоформ на письме на 8,17 единиц больше. Наблюдается также разница и в отношении места элементов «тема-рема»: «ядро» (суть), «рема» в устном высказывании помещается впереди, а уже известная часть, «тема» — позади. Значительное расхождение в высказываниях относительно ситуации объясняется тем, что устное высказывание обладает существенными свойствами непосредственных коммуникаций между людьми. Далее автор раскрывает элементы невербальных каналов, сопровождающих вербальные высказывания.

## SERDÜLŐKORÚ TANULÓK ERKÖLCSI ÍTÉLETEI ÉS MAGATARTÁSA

DOMBI ALICE

Az erkölcsi nevelés hatékonyságának, tudatosságának és tervszerűségének fokozásához szükséges, hogy a gyermek erkölcsi arculatának összetevőit, az erkölcsi tudatnak a magatartásra gyakorolt hatását minél teljesebben megismerjük. Ennek a területnek egyik részkérdése az erkölcsi ítéletek és magatartás összefüggése, amely a jelen tanulmány tárgya.

### I. A tudatosítás szerepe az erkölcsi ítéletek kialakításában és a magatartás szabályozásában

A serdülőkorú tanulók személyiségének alakítása szempontjából nagy jelentőségű az erkölcsi neveltségi szint feltárása. Az elért eredmény szint magában foglalja a további fejlődés soktényezős, variációs lehetőségeit, a következő, magasabb szintre jutás feltételeit. Az erkölcsi neveltség vizsgálata során feltárul az összefüggés az erkölcsi szemlélet és a személyiség általános alkata, belső fejlődése között.

A nevelőhatások helyes tervezésének fontos feltétele a gyermek erkölcsi értékrendszerének ismerete. Az erkölcsileg teljes személyiség kialakulása függ azon kapcsolatok és viszonyok jellegétől, amelyek az ember tevékenységét jellemzik. E tevékenység során elsajátítja a társadalmi szokásokat, megismeri a hagyományokat, eszményeket, alapelveket, értékrendet.

Az erkölcsi normák ismerete, az érzelmi átélés, a meggyőződés, az erkölcsi ítéletek, a megfelelő magatartásformák jelentik a személyiség erkölcsiségét, amelyet különböző hatások együttese befolyásol. A pszichikum fejlődése és az erkölcsi tudat kialakulása egymással kölcsönhatásban van. BÁBOSIK (1975) szerint „az erkölcsi tudatosítás alapvetően úgy befolyásolja a magatartás minőségét, hogy a társadalmi elvárásokat erkölcsi szükségletté alakítja, s ezeket a személyiség többi szükségletével alkotott hierarchizált struktúrában megerősítve, nekik domináns szerepet biztosít.”

A szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy szükséges feltárni, hogy a gyermek tudatában milyen tartalommal szerepelnek az egyes erkölcsi fogalmak, milyen az erkölcsi fejlettségi szint, hogyan érvényesül a tudatosság magatartást szabályozó szerepe. Ezen problémakörök feltárását szolgálják CSER J., (1961) MAJZIK L-NÉ (1969), NAGY J-NÉ (1970), BÍRÓ K. (1976), BÁBOSIK I. (1975), SEBENYI P-NÉ (1976) vizsgálatai.

A vizsgálatok a következőkre mutattak rá. Az erkölcsi nevelés nem nélkülözheti a helyes erkölcsi fogalmak ismertetését, hiszen a szoktatással elért erkölcsi magatartást az arra alkalmas korban tudatosítani kell. Ugyanakkor az erkölcsi fogalmak helyes ismerete nem mindig jár együtt helyes erkölcsi ítélettel, erkölcsileg helyes magatartással. KELEMEN (1963) szerint az erkölcsi nevelés folyamatában vannak olyan objektív nehézségek, amelyek figyelmen kívül nem hagyhatók. Véleménye szerint a serdülők erkölcsi ítéletei sok tekintetben csak a tulajdonság, cselekvés felszíni jegyeit

veszik figyelembe, valóságos erkölcsi arcukat felülmúlja erkölcsi fogalmai, ítéleteik fejlettségét. Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartani, hogy ugyanazon erkölcsi ítélet a tanulóknál számtalan különböző motívumot, élményt, világnézeti attitűdöt takarhat.

RUBINSTEIN (1964) az ítéletet a cselekedetek fontos meghatározójának tekinti. A fogalom központi jelentőségét elismeri, s azt a lényegismerettel hozza kapcsolatba.

A magatartás erkölcsi orientáltsága és az erkölcsi tudatosság színvonalának összefüggése kapcsán felmerül az erkölcsi szükségletek megszilárdításának, tartós dominanciájuk biztosításának kérdése.

A nemzetközi kutatások eredményei azt igazolják, hogy a személyiség szükségleteinek hierarchiája kialakítható, s ennek eredménye a személyiség erkölcsi orientáltsága. A személyiség erkölcsi szilárdságának konkrét kifejeződése a magatartás szilárdsága. Ezek alapján következtethetünk az erkölcsi tudatosítás személyiség és jellemformáló szerepére, és a magatartásra gyakorolt hatására. Ha kialakulnak a domináló magatartási motívumok, ezek tulajdonképpen a személyiség irányultságát adják. Ez jelenti a személyiség aktivitását, célratörését.

Az ember, mint személyiség, értékhordozóvá válása az értékek elsajátításának folyamatában igen fontos szerepet játszik. Az egyén és a környezet viszonyában interakciók következtében kap képet saját viselkedésmódja, teljesítményei keltette hatásról. A környezet elmarasztalása vagy elismerése alapján tudomást szerez magatartása elítéltségéről, vagy pozitívan értékeltségéről.

MURÁNYI (1974) szerint az iskolai értékorientálás fontos területe a tudás, mint az önmegvalósítás eszközének megszerzése mellett az erkölcsi normák értéktartalmának tudatosítása és a hozzájuk való pozitív viszonyulás kialakítása. Ez azt jelenti, hogy az erkölcsileg értékes tulajdonságok elismertetése és az ezzel ellentétes tulajdonságok elítéltetése, azaz a megfelelő erkölcsi ítéletek kialakítása a feladat. Mindennek pedig az a célja, hogy az erkölcsileg értékes cselekvés valósuljon meg a döntési szituációkban.

BOLDÜREV (1967) szerint a meggyőzés, gyakoroltatás célja „megteremteni az útmutatás és cselekvés, az eszmék és a gyakorlat, a gondolkodás és a tett egységét.”

## II. Ítéletalkotás, viselkedésforma-választás erkölcsi probléma-szituációban

A tanulók erkölcsi nevelésének feladatait és tartalmát a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve kell kifejteni és konkretizálni. Iskolai tanulmányaik során a felnövő nemzedékek számos fejlődési fokon mennek keresztül. A magatartási szabályokra vonatkozó kezdetleges képzetekről áttérnek az erkölcsi fogalmak elsajátítására, azaz az elemi magatartási készségekből alakulnak a maradandó magatartási szokások.

Vizsgálataimat 12—14 éves korú tanulók körében végeztem, mivel az erkölcsi tudatosulás személyiségformáló és magatartásszabályozó szerepe e korban ugrásszerűen megnő, és megnyilvánul az ítéletek és magatartás szilárdságában.

A vizsgálatok eredményeként adatokat vártam arra vonatkozóan, hogy milyen az ilyen korú tanulók erkölcsi neveltségi szintje az erkölcsi ítéletek és magatartás vonatkozásában.\* Ezen adatok tájékoztatnak a követelmények realitásáról, teljesíthetőségéről.

\* Vizsgálatomat Szegeden a Rózsa Ferenc sugárúti Ált. Iskola, a Békési 3. sz. Ált. Iskola és a Deszki Ált. Iskola 7., 8. osztályaiban végeztem 1976/77. és 1977/78. tanévben. A vizsgálatban 367 tanuló (209 fiú és 158 lány) vett részt.

A 7., 8. osztályos gyermekek erkölcsi ítéletei, megnyilvánulásai rávilágítanak arra, hogy az erkölcsi követelmények megfogalmazása megfelelő szintű-e, a megértés milyen fokú, s a társadalmi preferenciák elfogadására irányuló belső viszony, érték-attitűd milyen reagálási, cselekvési készséget idéz elő.

A személyiség formálásának igen fontos módszere a tanulók bevonása problémahelyzetekbe. Ha a személyiség problémahelyzetbe kerül, ez arra készteti, hogy fel-elevenítse az előzőleg elsajátított erkölcsi ismereteit, s annak megfelelően cselekedjen. Az ilyen folyamat lefolyása a tanulók erkölcsi gondolkodásának fejlettségétől, érzelmeitől, akarataerejétől függ. Ha ezek nincsenek megfelelő összhangban, akkor esetleg az erkölcsileg értékes cselekvés helyett helytelen válaszreakció következik be.

E módszer alkalmas a gyermeki ítélőképesség elemzésére, illetve más módszerekkel kombinálva az erkölcsi orientáltságot kifejező magatartásformák vizsgálatára. Előnye, hogy a gyermeket leköti, a magatartásformát előidéző állásfoglalásra bírja, ítéletalkotásra készteti.\* Alkalmazásának egyik feltétele az, hogy a történet ne legyen túl hosszú, bonyolult, mert ez az emlékezetet túlzottan igénybe veszi, ahogy BÁBOSIK I. (1966) írja: „az emlékezetre olyan terheket ró, amely gátolja a meglevő erkölcsi ismeretek mozgósítását, s így alacsonyabb színvonalú ítéletet kapunk, mint amire a gyermek valójában képes.”

Az erkölcsi szituációk megítélése, a feladatok megoldásának logikus menete az értelmi szintről, az absztraháló képességről, a cselekvőkészségről tanúskodik. A gyermekben fel kell kelteni a dolgok igazi okának kutatási vágyát. Ennek útja: „az önálló megfigyelés, tapasztalatszerzés, az önálló elemzés, a szilárd, hézagtalan következtetés, a logikus gondolkodás képességének nevelése.” (ÁGOSTON, 1969.)

A tanulók életének két tipikusnak mondható területén két probléma-szituáció segítségével vizsgáltam az adott helyzetben lehetséges magatartási tendenciákat. Amíg az első történet egységes egészként az ítéletalkotást, addig a második a történet befejezését kívánta. Ezzel a tudatosságról, a meglevő erkölcsi ismeretekre épülő ítélőképességről — amely utal a magatartás erkölcsi orientáltságára — kívántam képet kapni.

A tanulók magatartásának sajátosságai a konfliktusos szituációkban nemcsak feltárják a tanulók viszonyát a történetekhez, hanem megmutatják cselekedeteik érzelmi színezetét is. A válaszadónak megvan a lehetősége arra, hogy miután felmérte a konfliktushelyzetet, megfogalmazza véleményét, vagy kiválassza azt a magatartásmódot, amely megfelel saját motiváció-struktúrájának.

A tanulók számára életkoruknak megfelelő problémahelyzetet szerkesztettem, amely a következő összetevőkre bontható.

Három barát közül az egyik a vállalt feladatot teljesítette.

(Jóska),

a másik tőle független okok miatt a munka ideiglenes beszüntetésére kényszerült,

(Pista)

a harmadik az utolsó napon távol maradt a munkától. (Péter)

A történetről írt véleménynyilvánítások tartalmilag a következő csoportokra oszthatók:

1. Erkölcsi értékelés, a fizetség elosztása
2. Csak a fizetség elosztása
3. Kiindulás a fizetség elosztásából, némi magatartásra vonatkozó megjegyzés
4. Csak erkölcsi értékelés

\* A leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszerek e téren: kép-próbák, eszményképek, morális konfliktusok, morális rangsorolás, értelmezés (közmondás, mese), norma, esetelemző vita, mondásválasztás, morális konfliktus indokolással.

5. A tények száraz közlése értékelő megnyilatkozás nélkül

6. Nem válaszolt, nem értékelt

A megnyilatkozások a tulajdonságok, magatartásformák erkölcsileg megalapozott választását tükrözik.

1. sz. táblázat

A TÖRTÉNETRŐL ALKOTOTT VÉLEMÉNYEK %-OS MEGOSZLÁSA  
A HÁROM ISKOLÁBAN

Ssz	A iskola %	B iskola %	C iskola %	Összes %
1.	64	59	56	60
2.	10	24	19	18
3.	11	10	12	11
4.	11	5	3	6
5.	—	—	9	3
6.	4	2	1	2
				100

A sorszám a vélemények fentebb feltüntetett tartalmi összetevőit helyettesíti.

A táblázat %-os adatai mutatják, hogy a tanulók 60%-a teljes választ adott, azaz erkölcsileg értékelte a három fiú magatartását, és a fizetség elosztásáról is szólt. Előfordult azonban, hogy a fizetség elosztása került a tanulók gondolkodásának középpontjába. (21%) Erkölcsileg ez nem értékelhető, illetve nem teljes értékű válasz, bár közvetve utal a három fiú magatartásának elbírálására, amennyiben a pénznek a végzett munka alapján történő elosztását fogalmazzzák meg.

Az adatok igazolására idézek néhány véleményt: „Csak Péterről írok, mert az ő magatartása felháborító. Cserben hagyta társait akkor, amikor a legnagyobb szükség lett volna rá. Eljárásáért szigorúan megbüntetném.” (C. L. 7.)\*

A válaszok egy része a három barát magatartásának együttes értékeléséből indult ki, azaz értékelték a segítőkészséget, a közös elhatározást. „Ha a három barát megfogadta, hogy hat napig dolgoznak, akkor Jóska volt az, aki a fogadását híven teljesítette, ő rendes kötelességtudó gyerek. Szerintem Pistára is ugyanaz mondható el, hiszen nem tehet róla, hogy beteg lett. Péter viszont szószegő.” (A. L. 7.)

A tanulók egy része tulajdonságok sorozatát említette Jóska magatartásával kapcsolatban, ezzel is példáját adva erkölcsi érzékenységüknek. „Jóska szorgalmas, kitartó, kötelességtudó gyerek, munkája és magatartása dicséretet érdemel.” (C.F. 7.)

Ha a vélemények összességét nézzük, Péter magatartásának bírálata áll a középpontban. Nemcsak pénzbőlileg akarják sújtani, hanem erkölcsi megrovással is kifejezik rosszallásukat eljárása miatt. Határozott erkölcsi állásfoglalás található a következő véleményben. A beleélés olyan esete ez, ahol a tanuló a bírált viselkedésformával szemben ellenérzését saját magatartásával — mint követendő példával — próbálja feloldani. „Ha elhatározták, hogy együtt dolgoznak, akkor Péter nagyon rosszul cselekedett. Én nem tettem volna.” (B. L. 7.)

A nevelési hatások akkor érvényesülnek igazán, ha a gyermek közvetlenül részt vesz a közösség életével kapcsolatos kérdések megoldásában. A közösségi érték-

\* A továbbiakban a tanulók véleményeinek közlésekor a következő jelöléseket alkalmazom. Iskolák: A=Deszk, B=Békés, C=Szeged. A tanuló neve: L=lány, F=fiú. osztály: 7., 8.

orientálás — mint a nevelési cél megvalósítását elősegítő metodus —, az erkölcsi ítéletekben megnyilvánuló cselekvési készenlétet előidéző értékorientációkban jut kifejezésre.

A második problémahelyzet exponálásával a serdülőkorú tanulók viselkedésforma-választását kutattam. A történet tartalmilag a következő jegyekre bontható. Probléma: a közösség készítette dokumentum eltűnt.

Következmény: veszélybe került a kilátásba helyezett jutalom, kárba veszett a sok munka.

Feltevés: a történetet olvasó tanuló rádöbben, hogy a barátja a tettes.

Megoldás: mit tennének a tanulók ennek a titoknak a birtokában?

Az erkölcsi fogalmak, normák tudatosítását szolgálta a gyermekek életéből vett történet. Ez feltételezi az alapos fogalmi és normaismeretet, amely nélkül az erkölcsi ítéletképeség, a morális gondolkodás és a cselekvőképesség magas színvonala elérhetetlen.

A három iskola tanulói válaszainak tartalmi elemzésekor három csoportot állítottam össze. A véleménynyilvánítási csoportokat közös alaptevékenységből kiindulva határoztam meg. A hasonló jelentésű véleményformák csoportjai a következők.

- I. 1. A tettet elítéli, de nem tesz semmit.
2. A tettet elítéli, de titokban tartja.
- II. 3. Helyre akarja hozni a dolgot, erkölcsi ítéletet nem mond.
4. Helyre akarja hozni a dolgot, erkölcsileg elítéli, felelősségre vonja barátját.
5. Helyre akarja hozni a dolgot, külső segítséget vesz igénybe.
6. Helyre akarja hozni a dolgot, segítséget nyújt hozzá.
- III. 7. Helytelen eljárásának beláttatása, a hiba helyrehozására ösztönzés.
8. Helytelen eljárásának beláttatása, felelősségvállalásra ösztönzés.
9. Helytelen eljárásának beláttatása, felelősségvállalásra ösztönzés bocsánatkéréssel.

2. sz. táblázat

#### A VÉLEMÉNYFORMÁK %-OS MEGOSZLÁSA A HÁROM ISKOLÁBAN

Vélemény- formák	A iskolák %	B iskolák %	C iskolák %	Összes
I.	4	4	11	6
II.	44	59	43	49
III.	48	26	40	38
				93

A tanulók 7%-a értékelhetetlen, téves, illetve az előbbi csoportokba be nem sorolható ítéletet fogalmazott meg. Részletesen nyilatkoznak a problémáról, miközben döntenek egyik vagy másik magatartási forma mellett. A válaszok többsége cselekvéssort fogalmaz meg, azaz a tanulók eljárásának módozatait, egymásutánját változtató formában adják. Ennek illusztrálására szolgál az alábbi példa. „Szólnék neki, hogy nézd láttam nálad a naplót. Feltenném neki azt a kérdést, hogy került hozzád? Aztán, ha úgy, hogy neki még nincs kész, akkor visszatennék, hogy senki se lássa meg, mert biztos, hogy leszidnák. Majd elbeszélgetnék vele.” (C. F. 8.)

Kétváltozatos válaszok is előfordulnak szép számban. Ezekben az esetekben az elsődleges és másodlagos cselekvés lényeges eljárásbeli különbsége abban nyilvánul meg, hogy a válaszok első felében a meggyőzés, rábeszélés, beláttatás, a második

felében pedig a kollektív fellépés, nyilvános megszegényítés, a válaszadó önálló akciója, a tanár, óravezető szerepe vagy valamilyen büntetés szerepel. „Először a barátommal beszélnek, hogy jobb belátásra bírjam. Adja vissza a naplót, ugyanolyan észrevétlenül, mint ahogyan elvette. Ha nem teszi meg, akkor elvenném tőle a naplót, és visszaadnám az órnek. Szólnék az osztályfőnöknek is.” (B. F. 8.)

A 2. sz. táblázat adatai közül a *Helyre akarja hozni a dolgot* kezdetű szerepel legnagyobb %-os arányban. (49 %) „Szólnék a barátomnak, hogy adja vissza a naplót, mert rajta múlik az órs sorsa. Ha nem adja vissza, akkor az ő lelkiismerete rossz lesz.” (C. L. 8.)

A *Helytelen eljárásának beláttatása* kezdetű válaszok az összválasz 38 %-át adják. Az e csoportba tartozók az erkölcsi ráhatások alkalmazásával igyekeznek a megtévedt társat helyes útra terelni, miként az alábbi idézet mutatja. „Én először barátságosan elbeszélgetnék vele, és szóba hoznám a naplót. Majd megmondanám neki, hogy nem helyesen cselekedett és megkérném arra, hogy adja vissza, mert amit tetünk azt nyíltan vállalni kell.” (A. L. 7.)

Az erkölcsi arculat kialakításában központi és döntő szerepet játszik a diákközösség változatos tevékenysége, az erkölcsös magatartás gyakorlatának megszerzése különböző konkrét helyzetekben. Ha alkalmat teremtünk arra, hogy az elmélet és gyakorlat összefonódjon, akkor a közösségi motívumok — a közösség érdeke, célja, hatása — a különböző probléma-szituációkban is előtérbe kerülnek. „Megmondanám a barátomnak, hogy amit tett, az egész órs kárára tette. Mivel a barátomról van szó, és nem vagyok árulkodó, nem én szólok a többieknek. Ő vállalja a felelősséget, amíg nem késő.” (B. L. 8.)

A példatörténetben szereplő magatartásforma helyes megítélése és a legoptimálisabb megoldási mód kiválasztása ötvöződik a válaszban.

Az önálló erkölcsi mérlegelés, a felelősséggel való döntés képességének kialakítása pszichikai alapokon nyugvó bonyolult pedagógiai feladat. Ez feltételezi az erkölcsi tapasztalatok olyan tudatos feldolgozását, amelynek során fejlődik a tanulók ítéltő, elemző képessége, erkölcsi problémamegoldó gondolkodása.

Jelen tanulmány — mely egy nagyobb munka része —, nem terjed ki a teljes vizsgálati anyag ismertetésére, csupán az adott problémakör néhány kérdésére érinti az erkölcsi ítéletek és magatartás vonatkozásában. Ennek további feltárása módszerek kombinációja segítségével valósítható meg.

A vizsgálat adatai azt igazolják, hogy a 12—14 éves tanulók helyes erkölcsi ítéletei, magatartási tendenciái céltudatos munkával, a jellembeli és akarati tulajdonságok fejlesztésével megszilárdíthatók. Ebben nagy szerepe van az osztályfőnöknek, nevelői munkának is.

Összegezeként megállapítható, hogy a szituációkba való beleélés, az azonosulás a vizsgált osztályok tanulóinál megfigyelhető. Az erkölcsileg helyes ítélet, döntés alapja a meggyőződés, bizonyos esetekben viszont a szokás vagy a pillanatnyi hatások. Az erkölcsi szituációkban való megnyilatkozás utal a konkrét helyzetekben kialakuló válaszreakciókra. Az értékes cselekvésre való hajlandóság kitartást, állhatatosságot igényel. Ha ez akarati tényezőkkel társul, akkor valóban létrejön a társadalmilag értékes cselekvés, aminek sikeres végrehajtása elősegíti a további helyes értékorientációk kialakulását.

## IRODALOM

- ÁGOSTON GY., 1969. A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Tankönyvkiadó, Budapest, 218 l.
- BÁBOSIK I., 1975. Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 235 l.



- BÁBOSIK I., 1976. Az erkölcsi irányultság és a magatartás összefüggéseinek vizsgálata. Magyar Pedagógia 4. 358—370 l.
- BÍRÓ K., 1976. Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Budapest 233 l.
- BOLDÜREV, I., 1967. Az erkölcsi nevelés alapvető tartalmi és módszertani kérdései. OPKM Dokumentáció.
- CSER J., 1962. Erkölcsi meghatározások megértése 10—18 éves korban. Pszichológiai Tanulmányok, IV. 99—119 l.
- DURÓ L., 1970. A pszichológiai, pedagógiai kísérlet metodológiai jelentősége a személyiség erkölcsi fejlődésének vizsgálatában. Pszichológiai Tanulmányok, XII. 185—199 l.
- DURÓ L., 1967. Az életkori sajátosságok figyelembe vételének néhány neveléslélektani problémája. Pszichológiai Tanulmányok, X. 351—355. l.
- DRAGUNOVA, T. V., 1972. A serdülő pszichológiai sajátosságai. Szovjetszkaja Pedagógika 8. 79—93 l.
- GERÉB GY., 1970. Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó, Budapest, 90 l.
- KELEMEN L., 1963. Fejlődéslélektan. Tankönyvkiadó, Budapest, 111 l.
- MAJZIK L.-NÉ, 1969. Nevelési eredményvizsgálat 10 éves tanulók erkölcsi ítélőképességének köréből. Pedagógiai Szemle 9. 777—791 l.
- MURÁNYI M., 1974. Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Budapest, 118 l.
- NAGY J.-NÉ, Követelmények és eredmények az erkölcsi nevelésben. 14 éves tanulók erkölcsi ítéleteinek vizsgálata. Budapest, 1970.
- RUBINSTEIN, SZ. L. 1964. Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1103 l.
- SZEBENYI P.-NÉ, 1976. A morális tudatosság és értékrendszer problémái. Akadémiai Kiadó, Budapest, 290 l.
- VIER, W., 1963. Az erkölcsi ítéletek lélektani elemzése. OPKM Dokumentáció.

## MORALISCHE URTEILE UND VERHALTEN HERANWACHSENDE SCHÜLER IN DER PUBERTÄT

ALICE DOMBI

Zur Steigerung der Effektivität, der Bewusstheit und Planmässigkeit der moralischen (sittlichen) Erziehung ist es erforderlich, mit den Komponenten des moralischen Gesichts des Kindes, mit dem vom moralischen Bewusstsein auf das Verhalten entfalteten Einfluss, möglichst vollkommen vertraut zusein, sie möglichst weitgehend kennenzulernen.—

Die Untersuchungen des Verfassers dienen der Erschliessung der moralischen Urteile 12—14-jähriger Grundhüler und der in diesen zum Ausdruck kommenden Verhaltenstendenzen. Die Meinungsäusserungen der Kinder, das auf der sittlichen Begriffskennntnis basierende moralische Denken, die Urteilsbildung machen darauf aufmerksam, dass unter Berücksichtigung pädagogischer und psychologischer Faktoren Sorge für die Herausbildung einer bewussten Moralität sozialistischen Inhalts getragen werden muss.

## МОРАЛЬНЫЕ СУЖДЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЕ УЧЕНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

АЛИЦЕ ДОМБИ

Для повышения эффективности, сознательности и плановости морального воспитания необходимо основательно ознакомиться с составными элементами морального облика ребёнка и влиянием морального сознания на поведение.

Эксперименты автора служат для раскрытия моральных суждений и выражающихся в них тенденций поведения. Высказывания ребенка, моральное мышление, суждение, основанное на знании моральных понятий, обращают внимание на то, что при формировании социалистической морали необходимо принять во внимание как педагогические, так и психологические факторы.



## A TANULÁS ÉS A KÖZÖSSÉG KAPCSOLATÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE

GÁCSER JÓZSEF—FARKAS KATALIN—REISZ BÉLA—VARGA  
SÁNDORNÉ

Az 1978-ban bevezetésre került új dokumentum, az általános iskolai nevelés és a oktatás terve következőkben határozza meg nevelésünk célját: „Az általános iskola célja, hogy megalapozza a szocialista ember személyiségének az ismeret — világnézet — magatartás egységében történő kialakítását, a társadalmi műveltség alapvető javainak az életkor lehetőségeit figyelembe vevő feldolgozása útján, építve a fiatalok munkájára, közösségi tevékenységére, tapasztalataira” [1]. E cél megvalósításának egyik alapvető feltétele, a személyiség fejlesztéséhez szükséges optimális feltételeket biztosító fejlett közösségek létrehozása. A közösség-szervezés, a közösség-fejlesztés leglényegesebb tényezője a tevékenység. A tanulók céltudatos tevékenységének legfőbb formája a tanulás, ezért indokolt a közösségi nevelés és a tanítás-tanulás összefüggésének vizsgálata.

Tanulmányunkban a tanulás és a közösség összefüggésének csomópontjait a fejlett tanulóközösség releváns jegyeinek aspektusából közelítjük meg. Mivel jelen munkánk része „A közösségi nevelés határfoka” című tanszéki kutatásnak, ezért eddigi kutatási eredményeink alapján értelmezzük a közösség fogalmának lényegét.

A közösségi nevelés hatékonyságának értelmezését alapvetően meghatározza a rendszerszemlélet érvényesítése.\* Az iskolai nevelőközösséget a pedagógusok és a tanulók közösségeinek szerves egységének tekintjük, amit mint nevelési mikro-rendszert értelmezzünk. A rendszerszemléletű megközelítés alapján fel kell tárnunk és elemeznünk kell az iskolai nevelőközösség, mint mikrorendszer célját; környezetét; erőforrásait; elemeit, az elemek kapcsolatát, kölcsönhatását; működését, azt a folyamatot, amely a cél érdekében lejátszódik; irányítását; fejlődését, alakulását, eredményességét.

A felvázolt jellemzőket a közösségi nevelés hatékonyságát befolyásoló legfontosabb tényezőknek tekintjük. Véleményünk szerint a tényezők átfogó, többszem-pontú ismerete alapján tervezhető, szervezhető, irányítható a közösségi nevelés folyamata és regisztrálható a közösségi nevelés határfoka.

A mindennapi nevelő-oktató munka, a közösség-szervezés, — formálás gyakorlatában alapvető fontosságú, hogy a közösség kialakítását, fejlesztését irányító pedagógus ismerje — a hatékonyságot befolyásoló tényezők mellett — a fejlett tanuló-közösség meghatározó jegyeit.

A tanulóközösség fogalmának meghatározó jegyei:

— *a társadalmilag értékes cél;*

— *kollektív tevékenység, mint a személyiség viszony- és kapcsolatrendszerének alapja és feltétele;*

\* Megjegyezzük, hogy vizsgálati anyagunk első részét „A közösségi nevelés rendszerszemléletének néhány kérdése és a pedagógusközösség” címmel közzétűk a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei előző évi kötetében.

— *a szocialista társadalom szerkezeti alapegysége, társadalmi szervezet, demokratikus önkormányzati egység.*

Ezek a meghatározó jegyek röviden a következőket jelentik:

1. A társadalmilag meghatározott cél, amely összhangban van az egyéni célokkal, érdekekkel. A célok tervezése és megvalósítása szoros kapcsolatban áll az adott közösség fejlettségével. A közösségi nevelés hatékonysága érdekében el kell érniük, hogy a közös cél reális, ellenőrizhető és értékelhető legyen.

2. A tanulóközösség célrendszerének megvalósítása feltételezi a társadalmilag hasznos, folyamatos kollektív tevékenység megszervezését. A kollektív tevékenység a személyiség viszonyrendszerei kialakulásának alapja és feltétele. A közösségi kapcsolatok feltárása, irányítása, esetleges korrigálása meghatározó nemcsak a személyiség, hanem a közösség fejlődése szempontjából is. A kollektív kapcsolatok és viszonyulások jellemzői meghatározzák a közösség struktúráját, szerveztségét, összeforrottságát.

3. A közösség társadalmi szervezet, amely összefügg és szervezett kapcsolatot tart a társadalom közösségeivel, összekötő kapocs az egyén és a társadalom között. Szerveztségét úgy biztosítja, hogy létrehozza megfelelő szerveit, funkcióit, amelyek a közösség megbízásából működnek. A fejlett közösség demokratikus önkormányzati egység.

Munkánk további részében a tanulás és a közösség kapcsolatának kérdésével foglalkozunk.

„Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarat tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás alakulása is” [2]. A tanulás fogalmának tág értelmezése szerint az iskolai tanítási-tanulási folyamat közös célja a tanulók személyiségének fejlesztése, a képességek, az érzelmi és akarat tulajdonságok egységében. *A megismerő tevékenység — a tanulás — csak abban az esetben segíti elő a személyiség sokoldalú fejlődését, ha a tanítási-tanulási folyamat beleépül a nevelési folyamatba.* „Az iskolai nevelőmunka sarkalatos kérdése a nevelési folyamat megszervezése. Úgy kell az iskolai közösség életét alakítani, hogy minden részletével s teljes hatásrendszerével képes legyen a tanulási tevékenység kibontakozását biztosítani” [3].

A tanulás és a közösség kapcsolatát elemezve megállapítható, hogy e fontos kérdésben még nem alakult ki egység a szocialista pedagógiában. Két végletes álláspont vázolható fel. Az egyikre oktatás és tanulmányi centrikusság jellemző. Képviselői többnyire abból indulnak ki, hogy az iskolában alapvető tevékenység a tanulás és a tágran értelmezett tevékenységi terület, illetve az itt elért eredmények döntőek a személyiségfejlődésben, ezeken mérhető le a pedagógus munkájának hatékonysága és társadalmi jelentősége. A másik felfogás hívei közösségre helyezik a hangsúlyt: a közösségi értékek, a mozgalmi aktivitás kibontakozását tartják elsőrendű feladatnak és nem értékelik kellőképpen a tanítás-tanulás szerepét a közösségi ember nevelésében [4].

Véleményünk szerint a kérdést a *tanulás és a közösség összefüggésében* kell felvetni, mert a tanulás és a közösség természetes egységben jelentkezik, „.... egymást áthatják, kölcsönösen befolyásolják” [5].

A tanulás és a közösség kapcsolata, viszonya, összefüggése több szempontból elemezhető. A viszonylag kisszámú, vonatkozó szakirodalomból a következő legjellemzőbb megközelítési módok emelhetők ki:

— A közösségi nevelés megvalósításának lehetőségeit vizsgálja H. STOLZ és G. SCHOLZ az oktatás folyamatában. H. STOLZ az *oktatás hatékonysága* szempontjából

elemzi az *oktatási és nevelési folyamat kapcsolatát*. A következőket állapítja meg: ha az oktatást nem tekintjük kollektív folyamatnak és nem alakítjuk ki a közösségi zösségi nevelés folyamataként, nem lehet az oktatás hatékonyságát javítani [6]. H. STOLZ az oktatást a nevelés legfőbb területének tekinti.

— G. SCHOLZ abból az alapvető tényből indul ki, hogy a közösség döntő nevelési eszköz, „... hogy tagjainak ideológiai felkészültsége, mint a társadalom követelményeinek közvetítője hat és hogy a közösség a magatartás közvetlen szabályozásának egyik fontos tényezője következik az, hogy a közösség egyik jelentős funkciója, amelyet a tanításban betölt, kihat mind a nézetek, meggyőződések alakulására, mind a magatartás szabályozására. Ez a funkció abban áll, hogy a tanításban az osztályközösség a szocialista nevelési és oktatási célnak megfelelően céltudatosan befolyásolja az egyes tanulók nézeteit, meggyőződését és magatartását” [7]. G. SCHOLZ a *tanulóközösség — mint nevelési eszköz* — hatékony alkalmazásának néhány lehetőségét vizsgálta az oktatás folyamatában.

Mindkét szerző rámutat a tanítás-tanulás és a közösségi nevelés egységére, hangsúlyozva a kölcsönös feltételezettséget. A tanítás-tanulás hatékonyságát jelentősen befolyásolja az adott közösség fejlettsége, tehát a közösség hatékony nevelési tényező, ugyanakkor a tanítási-tanulási folyamat, annak tartalma; szervezeti- és munkaformái; módszerei szintén befolyásoló tényezők a közösségi nevelés hatékonysága szempontjából.

— A külföldi és a hazai szakirodalomban is találkozhatunk az *oktatott tananyag és a közösségi nevelés kapcsolatának* kiemelésével. G. SCHOLZ szerint az oktatási tananyag nevelési lehetőségeit oly módon kell használnunk, hogy például a társadalom, a közösség és az egyén kapcsolatának ismereteit, a szocialista közösségi munkát, a szocialista emberközösség szerepét nem elegendő csak elmagyarázni, hanem az osztály konkrét helyzetére is kell vonatkoztatnunk [8].

— A tanítás-tanulás *munkaformáinak* jellemzésével értékes anyagot, rendszerezést ad M. NÁDASI M. Az egyes munkaformák elemzésének szempontjait a tanítási-tanulási és a nevelési folyamat köré rendezi. A tanulással kapcsolatban vizsgálja:

- a tanulók részvételét a tanulási folyamatban;
- az elérhető tanulmányi eredmények megoszlását a gyerekek körében;
- a tanulók érdekltségének milyenségét a tanulásban;
- a gyerekek kapcsolatát a megoldandó tanulmányi feladattal;
- a tanulás szociális körülményeit.

A frontális, az individualizált, a csoportmunka, valamint a kollektív irányultságú személyiségfejlődés összefüggésének elemzése jelentősen gazdagítja a tanulás és közösség összefüggéseire vonatkozó ismereteinket [9]. A munkaformák közül BÁBOSIK ISTVÁN és NÁDASI MÁRIA a *csoportmunka, mint kollektív munkaforma személyiségformáló hatását hangsúlyozzák*. Ugyanakkor FÁBIÁN ZOLTÁN kandidátusi disszertációjában sajnálattal állapítja meg: „Tényekkel igazolható, hogy a tanulási tevékenység közösségi irányultsága iskolánkban ma sem jut érvényre. Nagyon kevés azon alkalmasokszáma, amikor a tanulócsopori mintközösség old meg tanulási feladatokat” [10].

— Több szerző rámutat a *korszerű óravezetés*, a tanítás-tanulás módszerei és a közösség fejlődése közötti kapcsolatra. „A korszerű óravezetés a kollektíva erejének fejlesztésére is törekszik: a közösen végzett munka közben lehetőség nyílik a konzultatív segítségre, tanácsadásra, a kollektív tapasztalatszerzésre” [11]. A beszélgetés, a vita, az ellenőrzés és értékelés szerepéről szól G. SCHOLZ [12]. J. P. RUPPERT, a szabad osztálybeszélgetés fontosságát hangsúlyozza a közösségi nevelés szempontjából [13].

— A. T. KURAKIN—L. I. NOVIKOVA, a közösségi nevelés ismert kutatói a *közösségi kapcsolatok* alakulása szempontjából vizsgálják a tanulási tevékenységet. Megállapítják, hogy a gyermek céltudatos tevékenységének legfőbb formája a tanulás. Véleményük szerint a társadalmi tapasztalatok oktatás útján történő gyűjtése nem eléggé hatékony, illetve lebecsüljük a gyermekek közösségi érintkezésének lehetőségeit a megismerési folyamatban [14].

— A tanulás fogalmának tág értelmezése alapján GÁSPÁR LÁSZLÓ „A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat” című munkájában a közösség és tanulás kapcsolatát elemezve a következőket fogalmazza meg: „Tágabb értelemben a közösség valamennyi tevékenysége tanulás” [15].

A közösség és a tanulás kapcsolatának fenti értelmezése alapján megállapítható, hogy a *tanítás-tanulás folyamata* nagyon sok lehetőséget nyújt a közösség és ezen keresztül a személyiség fejlődésére. Az egyes tantárgyak tartalma, korszerű pedagógiai technológia (korszerű eljárások, módszerek, eszközök, szervezeti és munkaformák) alkalmazása lehetővé teszi:

- valamennyi tanuló komplex fejlesztését, közösséggé formálását;
- közösségi viszonyulások, kapcsolatok kialakulását, fejlesztését;
- igazi szociálpszichológiai légkör teremtését;
- a tanulói aktivitás kibontakozását;
- a tanulók tipikus, társadalmilag meghatározott tulajdonságai és önálló egyéniségének kibontakozását.

Véleményünk szerint — a fenti megállapítások fontosságát hangsúlyozva — a közösség és a tanulás összefüggéseinek problematikáját célszerű a *közösség fogalmának lényeges jegyei* alapján megközelíteni. A tanítás-tanulás részére a nevelésnek: „... tudás elsajátíttatása által történő nevelés” [16], ezért a *tanulási tevékenység megtervezésénél, megszervezésénél, irányításánál feltétlen a közösségi nevelés céljából kiindulva, a fejlett tanulóközösség ismérveit figyelembe véve kell terveznünk és irányítanunk a tanítás-tanulás folyamatát*. E megközelítés azt jelenti, hogy a tanítás-tanulás egyik alapvető eszköze és lehetősége a közösségi célok megfogalmazásának, a „célrendszer” gazdagításának; a kollektív tevékenységek szervezésének, amely alapját képezi a közösségi viszonyulások kialakulásának, s végül lényeges a tanítás-tanulás a tanulói önkormányzat fejlődése szempontjából. A kiemelt, a közösséget alapvetően determináló jegyek ismerete teszi lehetővé, hogy a tanítás-tanulás folyamatát tudatosan beépítsük a nevelés folyamatába. Ha a pedagógus nem ismeri a közösség azon lényeges jegyeit, amelyek elérésére törekszik nem valósulhat meg a tudatos közösség-szervezés és fejlesztés, figyelembe véve a személyiség és közösség fejlesztésének kölcsönös feltételezettségét.

### A tanulás és a közösség kapcsolata egy vizsgálat tükrében

Tanulmányunk további részében bemutatjuk a tanszéki kutatás jelenlegi szakaszának vázlatos tervét, s ebből emeljük ki a tanulás és a közösség kapcsolatára vonatkozó vizsgálati anyagunkat.\*

\* A 6. sz. kutatási főirányhoz tartozó tanszéki kutatás elővizsgálatait két általános iskolában végezzük. Szegeden a Zrínyi Ilona Általános Iskolában (igazgató Lábodi Lászlóné) és Hódmezővásárhelyen Ságvári Endre Általános Iskolában (igazgató Vörös Géza). A részt vevő tanulók száma: Zrínyi Ilona Általános Iskola 237 tanuló, Ságvári Endre Általános Iskola 222 tanuló. Mindkét iskolában 5—8. osztályig két-két párhuzamos osztály.

## A VIZSGÁLAT VÁZLATOS TERVE

Információforrás	Az információ tartalma	A vizsgálati módszer, eszköz, feldolgozás módja
Iskolaigazgatók	Az iskolaközösség (pedagógus- és tanulóközösség) jellemzése; a közösség ismérvei alapján.	Szempontrendszer összeállítása. Dokumentumelemzés.
Osztályfőnökök	Az osztályközösség fejlettségének jellemzése. A közösség ismérvei alapján.	Szempontrendszer összeállítása. Dokumentumelemzés. Beszélgetés.
Az egyes tanulók	Tanulói vélemények az osztályközösség céljairól, a kollektiva munkájáról, az önkormányzati szervek működéséről a tanulás és közösség szempontjából. Az osztályközösséghez viszonyulás a közösség ismérvei alapján.	1. sz. kérdőív A rész az adatok osztályonkénti összesítése. Beszélgetés. Attitűdskála 1. sz. kérdőív B rész.

Az osztályközösség fejlettségét a közösség ismérvei alapján, az osztályfőnöki és a tanulói vélemények alapján vizsgáltuk. Az osztályfőnöki vélemények közül kiemeltük a közös célt. A kitűzött közös célokat a következőképpen tipizáltuk: a közösség szervezésével, a közösségi élettel; a közös programok, tevékenységek megtervezésével, végrehajtásával; az úttörőszervezettel, az önkormányzati szervek munkájának segítségével; a tanulmányi munkával, a tanulmányi eredménnyel, a tanulással; és egyéb nevelési feladatok megoldásával kapcsolatosak. (Minden típusban külön vettük számba azokat, amelyeket a pedagógus, illetve a tanulók kezdeményezésére tűzött maga elé a közösség.)

A tanulmányi munkával, a tanulmányi eredmények, a tanulással kapcsolatos közös célok:

### a) Pedagógus kezdeményezésére:

- Mindenki képességeinek megfelelően tanuljon (Z. 5. a; S. 6. b; S. 6. d)
- Olvasással, jó szabadidő programmal önművelés fejlesztése (Z. 5. a)
- Az osztály minden tanulójánál a bukás elkerülése (Z. 5. b)
- A tanulás a legfontosabb munka számunkra (Z. 6. a)
- Végezzük el együtt a felső tagozatot! (Z. 7. b)
- Segítsük egymást a tanulásban! (Z. 8. b)
- Szaktanterem patronálása (S. 7. a)
- Rajzpályázaton, tudományos-technikai seregszemlén való részvétel (S. 7. a)
- A tanulmányi és munkafegyelem megszilárdítása (S. 8. b)

### b) Tanulók kezdeményezésére:

- Benevezés „A bukás mentes órs” akcióba (Z. 5. a; Z. 6. a)
- Minden tanuló legalább 10 könyvet olvasson el a tanévben!
- Minél jobb tanulmányi eredmény elérése! (Z. 5. b)
- Bukás mentesen végezzük el a tanévet! (Z. 6. b; Z. 7. b)
- Rendszeresen olvassunk! (Z. 8. b)
- Segítsük egymást a tanulásban! (S. 5. d; S. 7. a)

- Tanulmányi kirándulás szervezése (S. 6. b)
- Minden tanuló vegyen részt legalább egy szakkör munkájában! (S. 6. b)
- Hozzunk létre tanulópárokat, segítsük a gyengébb tanulókat! (S. 7. a)
- Legyen több könyvtári tag! (S. 7. a)

A bemutatott tanulókkal kapcsolatos közösségi célok — a már említett — közösség és tanulás szoros, egymást feltételező kapcsolatát igazolják. A tanulási tevékenység céljai egyben az osztályközösség céljai is, a tanulás elősegíti a közösség fejlődését, ugyanakkor a fejlett közösség hatékonyabb nevelési tényezőt jelent a tanítás-tanulás eredményessége szempontjából. A közösség fejlődését jelezheti az a tény, ha nő a tanulói kezdeményezés alapján megfogalmazott közösségi célok mennyisége, s azok megvalósítása értékes közösségi tevékenységet eredményez.

A tanulói vélemények közül bemutatjuk az osztályközösséghez való viszonyulás azon jellemzőit, melyek a tanulásra vonatkoznak. Az attitűdskálában szereplő értékelő megállapítások összegyűjtésénél arra törekedtünk, hogy ezek a megfogalmazott közösség ismérvekhez — a tanulmányi munka nézőpontjából — kapcsolódjanak.

Az 1. és 2. sz. összesítő táblázatban tíz kijelentéssel való egyetértést mutatunk be.

Kijelentés	Oszt. (össz. %)	Teljesen megegye- zik	Talán így van	Részen	Egész más a vélemé- nye	Nincs vélemé- nye	Nem válaszolt
Szorgalmasan kell tanulni, hogy az osztály tanulmányi eredménye jobb legyen (10)	5. o.	94,1	1,6	2,5	0,9	0,9	—
	6. o.	91,5	4,2	2,6	—	1,7	—
	7. o.	70,4	5,7	21,9	1,0	1,0	—
	8. o.	60,3	11,2	22,4	6,1	—	—
Meg kell dorgálni azt, aki tanulmányi eredményével rontja az osztály eredményét (11)	5. o.	42,4	13,6	13,6	21,1	8,5	0,8
	6. o.	21,4	17,9	32,5	26,5	1,7	—
	7. o.	26,7	16,2	26,7	22,8	10,6	—
	8. o.	35,3	17,2	22,5	20,7	4,3	—
Az osztályban azokat becsülöm, akik szorgalmasan tanulnak (12)	5. o.	52,5	10,2	22,0	13,6	—	1,7
	6. o.	37,6	12,0	37,6	10,3	2,5	—
	7. o.	39,0	9,5	30,5	19,1	1,9	—
	8. o.	42,3	10,3	36,2	7,8	3,4	—
A jó közösség tagjai elvárják egymástól, hogy mindenki képességeinek megfelelően tanuljon (20)	5. o.	87,3	2,5	5,9	2,5	0,9	0,9
	6. o.	83,0	6,8	6,8	1,7	1,7	—
	7. o.	72,4	12,3	12,4	2,9	—	—
	8. o.	78,5	13,8	6,9	—	0,8	—
Az iskolai tevékenységek közül legfontosabb a tanulmányi munka (15)	5. o.	78,0	6,8	10,2	0,8	2,5	1,7
	6. o.	58,1	12,0	27,4	—	2,5	—
	7. o.	62,0	16,2	16,2	5,6	—	—
	8. o.	53,5	12,1	19,0	2,6	1,8	—

1. sz. összesítő táblázat (1. B. 10., 11., 12., 20., 15. kijelentés)



Kijelentés	Oszt. (össz. %)	Teljesen megegyez- nek	Talán így van	Részből	Egész más a vélemé- nye	Nincs vélemé- nye	Nem vá- laszolt
A közösség minden tagja érezzen felelősséget osztálytársai tanulmányi eredm. (17)	5. o. 6. o. 7. o. 8. o.	53,5 66,7 46,7 38,8	13,6 11,1 11,4 32,8	22,0 12,0 20,0 19,8	5,9 6,8 12,4 3,4	2,5 3,4 9,5 5,2	2,5 — — —
Az osztály jó hírveve tanulásra ösztönöz, serkent (18)	5. o. 6. o. 7. o. 8. o.	79,6 56,4 44,8 47,4	8,5 22,2 12,4 18,9	7,6 13,7 28,6 25,9	0,9 3,4 5,7 5,1	2,5 4,3 8,5 2,7	0,9 — — —
A tanulásban egyáltalán nem befolyásol, hogy mennyiben járulok hozzá az osztály sikereihez (19)	5. o. 6. o. 7. o. 8. o.	11,0 10,2 11,4 10,3	11,9 6,8 17,1 17,2	6,8 18,8 17,2 24,1	64,4 55,6 31,4 39,7	3,4 8,6 22,9 8,7	2,5 — — —

Kijelentés	Oszt. (össz. %)	Teljesen megegyez- zik	Talán így van	Részből	Egész más a vélemé- nye	Nincs vélemé- nye	Nem vá- laszolt
Osztálytársaimnak semmi köze a tanulmányi eredményeimhez (14)	5. o. 6. o. 7. o. 8. o.	13,6 6,8 14,3 10,3	6,8 16,2 14,3 19,0	33,3 28,2 22,8 37,0	52,5 44,5 42,9 30,2	5,9 4,3 5,7 3,5	0,9 — — —
A közösségnek segítséget kell nyújtania tanuljon (21)	5. o. 6. o. 7. o. 8. o.	77,2 81,2 68,6 76,7	5,1 7,7 7,6 12,1	7,6 8,5 18,1 6,9	2,5 0,9 2,9 2,6	— 1,7 2,8 1,7	7,6 — — —

2. sz. összesítő táblázat (l. B. 17., 18., 19., 14., 21. kijelentés)

A 10. sz. kijelentés az egyén és a közösség érdekének azonosságát fejezi ki. A tanulás motivációja ebben az esetben alapvetően kollektív jellegű. A tanulók véleményei ezt igazolják. Az értékelést teljes elfogadása osztályonként azonban differenciálódik, a százalékkérték legnagyobb az 5. osztályokban, majd a 6., 7. és 8. osztályokban fokozatosan csökken. Ez a tendencia valószínű a pályaválasztással, a továbbtanulással van kapcsolatban.

Míg a 10. sz. kijelentést a tanulók többsége elfogadja, ugyanakkor nem ilyen egységes a vélemény azokkal szemben, akik nem segítik elő az előbbi közös cél, a tanulmányi eredmény javulását. Hogy mennyire helytálló a tanulók véleménye a 11. sz. kérdés megítélésében, feltétlen ismerni kellene az egyes tanulók „gyenge” tanulmányi eredményének okait.

A 12. sz. kijelentés a tanulókat meghatározott kritérium (szorgalom) alapján értékeli. A „szorgalmas tanulás” csak egyik jellemzője a tanulói személyiségnek. A személyiség értékelésénél a kognitív, a szomatikus, az affektív, a konatív és a szociatív tulajdonságok is lényegesek. Ezzel magyarázható a teljesen megegyező, részben megegyező, s a nemleges válaszok százalékos megoszlásának alakulása.

Az iskolai tevékenységek közül a 15. sz. kérdés kiemeli a tanulást, mint a legfontosabb iskolai tevékenységet. Legfontosabb tevékenységnek tekinti az 5. osztályos tanulók 78%-a, de ez a pozitív értékítélet jelentős csökkenést mutat a 6. és 8. osztályokban. Az okok feltárása sokoldalú elemzést igényel.

A tanulás serkentésével, ösztönzésével kapcsolatos 18. és 20. sz. kijelentésre adott válaszok arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a különböző fejlődési szakaszokban törvényszerű, és más motívumok készítetik a tanulókat tanulásra a közösség tanulásra ösztönző funkcióját tudatosabban kell érvényre juttatnunk. Annak ellenére, hogy a tanulók 80%-a egyetért a 20. sz. kijelentéssel! (A jó közösség tagjai elvárják egymástól, hogy mindenki képességeinek megfelelően tanuljon.) az 5. osztálytól csökken azoknak a száma, akiket — saját megítélésük szerint — az osztály jó hírveve tanulásra serkent. Az 5. osztályban a tanulók közel 80%-a, míg 7. osztályban 44,8%-a, 8. osztályban 47,4%-a tartja az osztály jó hírnevét tanulásra ösztönzőnek. A tanulás motiválásával foglalkozó elméleti munkákban egyre határozottabban kirajzolódik az a meggyőződés, hogy a tanulást sok tényező motiválja. A közösségi nevelés hatékonysága szempontjából döntő fontosságú ezek közül a közösségi motívumok feltárása, rendszerezése és ez alapján ezek alkalmazása.

Örvendetes az a tény, hogy a tanulók átlagosan 70%-a teljesen egyetért azzal, hogy a közösségnek segítséget kell nyújtania abban, hogy mindenki jól tanuljon. (21. kijelentés) Csökken viszont azoknak a száma, akik szerint az osztálytársak felelősek egymás tanulmányi eredményéért. A 6. osztályosok 66,7%-a, a 8. osztályosoknak pedig mindössze 38,8%-a viszonyul egyetértően a 17. kijelentéshez.

Ismeretes, hogy a felelősség tartalmát, formáit az élethelyzetek, a társadalom életében betöltött funkciók szabják meg. Az iskolai felelősségre nevelés a tanulót alkalmassá kell hogy tegye a felnőttkori felelősségvállalásra, ezért sem lehetünk elégedettek a fenti eredményekkel.

A tanulmányunkban szereplő kijelentések között két „negatív” tartalmú van. (14. sz. és 19. sz.) Arról, hogy az osztálytársaknak semmi köze a tanulmányi eredményhez az 5. osztályosok 52,5%-ának, a 6. osztályosok 44,5%-ának, a 7. osztályosok 42,9%-ának, a 8. osztályosok 30,2%-ának „egész más a véleménye”. A számok azt tükrözik, hogy csökken azoknak a száma, akik nem fogadják el ezt a kijelentést. Hasonló tendenciát olvashatunk ki a 19. sz. kijelentésre vonatkozó táblázatból is. Mindkét kijelentésnél természetesen szükséges a választás motívumainak feltárása.

Összegzésül szeretnénk hangsúlyozni jelenlegi vizsgálatunk — így ennek egy részkérdést bemutató tanulmányunk — helyzet- és problémafeltáró jellegét, illetve azt, hogy ez a munka egy nagyobb vizsgálat részanyaga. Két általános iskola 16 osztályfőnökétől és 459 tanulójától kértünk információt, ezek alapján fogalmaztunk meg néhány, tisztázásra váró kérdést, összefüggést. A vizsgált téma természete olyan, hogy az eredmények a feltárt problémák komplex, többszempontú megközelítése nélkül csak részben hasznosíthatók a nevelési gyakorlatban.

Kutatómunkánk későbbi szakaszában a feltárt — és részben bemutatott — helyzetkép alapján az osztályfőnökökkel együttműködve „fejlesztési programot” dolgozunk ki és nyomunkövetjük ennek realizálását. A nevelőmunka eredményességét, a közösségi nevelés hatékonyságát befolyásolja az, hogy az iskolavezetés, a pedagógusközösség mennyire ismeri fel az adott iskola, az adott osztály fejlesztésének

helyi, sajátos körülményeit, lehetőségeit. Véleményünk szerint helyzet és probléma-feltáró vizsgálatunk hozzájárul ahhoz, hogy a két iskola pedagógusai nevelőmunkájukat a központi, általánosan érvényes törvények, rendeletek, útmutatók szellemében, de a helyi körülmények, fejlettségi szint és sajátos viszonyok között eredményesebben végezzék.

## IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet, 1978. 13. o.
- [2] Uo. 18—19. o.
- [3] PETRIKÁS ÁRPÁD: Nevelés és önnevelés a serdülőknél. Debrecen 1969. Acta Pedagogica Debrecina 50. 3. o.
- [4] HUNYADI GYÖRGYNÉ: Gondolatok a tanulás és a közösség kapcsolatáról. = Úttörővezető 1977. 1. 6. o.
- [5] Uo. 6. o.
- [6] STOLZ, H.: A közösségi nevelés megvalósítása az oktatásban. = Pädagogik, 1970. 6. 531—542. o. D 19 726
- [7] SCHOLZ, G.: A tanulóközösség hatékony alkalmazása az oktatásban. = Pädagogik, 1971. 1. 131—143. o. D 30 116.
- [8] Uo. ford. 4. o.
- [9] M. NÁDASI MÁRIA: Az oktatási és a nevelési folyamat egysége a tanítási órán. = Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Bp. 1977. Tankönyvkiadó, 55—72. o. (Pedagógiai Közlemények 18.)
- [10] FÁBIÁN ZOLTÁN: Közvetett irányítású együttes tevékenységformák az alsó tagozati tanítási órákon. Kandidátusi értekezés tézisei. = Pedagógiai Szemle, 1975. 11. 1037. o.
- [11] VIDA JÓZSEFNÉ: Egy tanítási óra „mikrofotója”. = Az elmélet és a gyakorlat egységében. Bp. 1976. Tankönyvkiadó 11—71. o. (Pedagógiai Közlemények 17.)
- [12] SCHOLZ, G. i. m.
- [13] RUPPERT, J. P.: Az oktatás lefolyása. (Pataki Ferenc szerk.: Pedagógiai szociálpszichológia. Bp. 1976. Gondolat Kiadó, 577—588. o.
- [14] KURAKIN, A. T.—NOVIKOVA, L. I.: A kommunista nevelés problémái. = Szovjetszkaja Pedagogika 1970. 10. 96—106. o. D 19 770.
- [15] GÁSPÁR LÁSZLÓ: A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat. Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1967. Bp. 1968. Akadémiai Kiadó 85. o.
- [16] ÖROSZ SÁNDOR: A tananyag elemzése. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1977 4. o.

## EINIGE FRAGEN DER BEZIEHUNGEN DES LERNENS UND DER GEMEINSCHAFT

JÓZSEF GÁCSE, KATALIN FARKAS, BÉLA RIES UND JÚLIA VARGA

Die Verfasser untersuchen einige Fragen der Beziehungen von Lernen und Gemeinschaft auf- und der Kriterien der Gemeinschaft. Die Studie ist das eine Teil-Thema der Lehrstuhlforschung „Effektivität der Gemeinschaftserziehung“. Von dem Beziehungen zwischen dem Lernen und der Gemeinschaft — dem Kollektiv — wird festgestellt, dass die Wirksamkeit von Lehren- und Lernen weitgehend beeinflusst wird vom Entwicklungsgrad der jeweiligen Gemeinschaft, aber auch vom Lehren-Lernen-Prozess bzw. dessen Inhalt; die Gestaltung der modernen pädagogischen Technologie (moderne Verfahren, Methoden, Mittel, organisatorische und Arbeitsformen) beeinflusst die Wirksamkeit der Gemeinschaftserziehung. Dieses Problem wird auch anhand der in zwei Grundschulen durchgeführten empirischen Untersuchungen analysiert.

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СВЯЗИ УЧЁБЫ И КОЛЛЕКТИВА

ЙОЖЕФ ГАЧЕР—КАТАЛИН ФАРКАШ—БЕЛА РИС—ШАНДОРНЭ ВАРГА

Авторы настоящей работы на основе отличительных признаков коллектива рассматривают некоторые вопросы связи учёбы и коллектива. Работа является одной из подтем главной темы исследования кафедры педагогики «Степень эффективности коллективного воспитания». Говоря о связи учёбы и коллектива, авторы настоящей работы утверждают, что на эффективность обучения и учёбы значительное влияние оказывают степень развитости данного коллектива, процесс и содержание обучения; формирование современной педагогической технологии (современных методов, приёмов, средств, форм организации и работы) оказывает влияние на эффективность коллективного воспитания. Эта проблема рассматривается авторами на материале эмпирических исследований, проведённых в двух восьмилетних общеобразовательных школах.

## **FIGYELEMZAVARBAN SZENVEDŐ GYERMEKEK DOMINÁNSAN PSZICHÉS EREDETŰ ZAVARAINAK VIZSGÁLATA**

**GERÉB GYÖRGY ÉS BENKŐ KATALIN**

A figyelemzavarban szenvedő gyermekek pszichológiai vizsgálatának keretén belül többlépcsős kutatási tervet igyekeztünk megvalósítani. Az előzőekben kérdésfeltevésünk felvázolása mellett arra törekedtünk, hogy néhány kazuisztikai anyag tükrében olyan figyelemzavarban szenvedő tanulók szomatopszichológiai jellegzetességeire mutassunk rá, akiknél dominánsnak tekintettük a szomatikus hátteret. Néhány kazuisztikai anyag illusztrálta elképzeléseinket. (GERÉB ÉS BENKŐ, 1978.)

Feltevésünk szerint ugyanis ezen összetett kérdéscsoport szomatopszichikus kapcsolatrendszerében mindig van egy vezető faktor, alapvető aspektus, amely mint „vezértűnet” az egész viselkedési, magatartási és szabályozási rendszer alapvető kulcsát képezi. Az eddig leírt eseteinkben az orgános-szomatikus háttér többnyire kimutatható és perdöntő jelentőségű volt.

Ezúttal nem kívánjuk ismertetni követett módszertani elveinket, mert ezeket az eddigi előzmények során tisztáztuk és korábbi közleményünkben leírtuk. Csupán utalni szeretnénk arra, hogy munkánk komplex jellegénél fogva igyekeztünk felhasználni mindazokat a módszertani lehetőségeket, amelyeket témánk interdiszciplináris jellege, kettős szakterületünk lehetőségei, vagyis az orvosi és a pszichológiai munkaterület biztosított számunkra. Úgy véljük, hogy tudománytörténeti szempontból ma a komplex szemléletmód és az együtt dolgozó szakemberek saját szakterületének lehetőségeit összegező együttes elemzés a sokoldalú megközelítést és a realisabb szemléletmódot lehetővé teszi.

Míg az előzőekben tehát dominánsan az orgános-szomatikus oldalról indultunk el a figyelemzavarok hátterének megvilágítására, aetiológiájának tisztázására, eljutván a pszichikus és szociális vetületig, addig most elsősorban olyan eseteket kívánunk bőséges anyagunkból kiválasztani, ahol a vezető domináns tényező éppen a magatartás, a környezeti háttér és elsődlegesen pszichogénnek nevezhető tényezők rendszere.

Kérdésfeltevésünk aktualitása egyre szembeszökőbb. A gyermekideggondozók beteganyagának jelentős része a vezető panaszok, vagy viselkedési anomáliák, tünetek sorában említi a figyelemzavart. Ez természetesen ok és okozat, tényező és rezultáns egyszerre. Helyenként nehéz, de feltétlenül szükséges a figyelemzavar jellegének, hátterének és megnyilvánulási formáinak tisztázása mind a pedagógus számára, mindpedig a gyógyító orvos, pszichológus beavatkozásának hatásossága érdekében. Ezúttal is hangsúlyozzuk, hogy komplex szemléletünknek megfelelően elsődlegesnek tekintjük a sokszor banális és ennek következtében megoldható szomatikus tényezők javítását, esetleges befolyásolását, megváltoztatását (GERÉB ÉS BÁCSKAINÉ, 1958.) Közismert, hogy némelyik esetben a figyelemzavar egyszerű érzékszervi korrekcióval vagy pl. roborálással lényegében megszüntethető. Az is kétségtelen azonban, hogy számos esetben mindezek nem játszanak döntő szerepet a figye-

lemzavarban, s lényegében elhanyagolhatók. Ez esetben a pszichogén faktorok felismerése és befolyásolása alapvető jelentőségűvé válik.

1974—78 közt intézetünkben jelentkező 3—20 éves kor közötti 9159 gyermek és serdülő közül 2127 (25,22%) különböző neurotikus jellegű panaszokkal került hozzánk. Ebből 103 olyan 6—14 éves, ép értelmű gyermek fordult meg Intézetünkben, akiknél a szokványosabb neurotikus tünetek (dadogás, körömrágás, pislogás, éjjeli bevezelés stb.) mellett kifejezett figyelemzavar is előfordult.

A részletesebb exploráció során mindegyik esetben milieau-ártalomra derült fény. Az esetek legnagyobb részében familiáris konfliktusokról számoltak be, (98 esetben 95,14%). Enyhébb esetben közvetlen nevelés, szülők, nagyszülők, ellentétes nevelési elvei, túlkényeztetés, túlkövetelés, súlyosabb esetben italozó életmódot folytató brutális szülők, elvált szülők közötti harc, pl. láthatásokkal való visszaélés, értetlen nevelő-szülők stb. Jóval ritkább volt az iskolai konfliktus (5 esetben) pl. veréssel fegyelmező pedagógus vagy csúfolódó osztálytársak.

A figyelemzavar sokféle zavarban mutatkozik meg a vizsgált gyermekek anyagában, 52 gyermeknél (50,48%) az ún. passzív tünetek, 39 gyermeknél (37,86%) hyperaktivitásra utaló tüneteket találtunk. Viszonylag kevés a vegetatív tünetekben megnyilvánuló figyelemzavar (12 esetben, 11,65%).

Érdemes talán megjegyezni, hogy a figyelemzavar és konfliktusok súlyossági foka nem mutat párhuzamot, egyes gyerekeknél enyhe tünetek mögött súlyos konfliktus bújk meg, másik gyermek az enyhe sérelmekre is heves tüneteket produkál. Nyilván a gyermekek személyisége, reakció-készsége, teherbíróképessége itt a fő meghatározó tényező.

Sok szerző leírta, hogy a különböző prae-, peri-, postnatalis károsodások nemcsak súlyos agysérüléseket, (melyek gyengeelméjűséggel, M. sacerrel járnak), hanem olyan finom eltérést is okozhatnak, melyek ún. „minimal cerebralis dysfunctiot” hoznak létre, mely főleg adaptációs nehézségeket okoz, mely a legkülönbébb neurotikus tünetekben, magatartászavarokban, tanulási nehézségekben nyilvánulhat meg (GÖLLNITZ, HENSELMANN). A tanulási nehézségben a figyelem, emlékeztettség szerepet játszhat. (A., STIEGER)

Anyagunkban is a 105 gyermek közül 35 (39,98%) anamnesisében szerepel prae-, peri-, post-natalis károsodásra utaló adat.

A jelenlegi nevelőmunka korszerűsítése a tanulói aktivitás kiszélesítését és fokozását célozza. A törekvések hangoztatják, hogy „cselekvő iskola” megteremtése a cél, a tanulókat aktív közreműködésre és problémamegoldásra kell készíteni, minden eszközzel be kell vonni őket az együttes munka menetébe, fokozva ezzel a nevelői munka hatékonyságát, intenzitását és eredményét. Közismert, hogy a pszichikus funkciók, elsősorban a megismerés folyamata szorosan összefügg a vigilitás szintjével. Könnyebb az emlékezetbevézés, eredményesebb a feladatmegoldás, és tartósabb az ismeretszerzés, ha a munkamenet során a figyelem éber, ha a tanulók nem kalandoznak el, és nem csak a spontán érdeklődés, hanem az akaratlagos figyelemösszpontosítás képességeit is sikerül kialakítani náluk. A megértés, a tanulás, egy szóval az eredményes és tartós ismeretszerzés, az oktatás hatékonyságának előfeltételévé és egyben mutatójává vált az éberségi szint.

A figyelemzavarok megértéséhez nemcsak azért kell összetett és sokoldalú vizsgálódási módszer, mert ezek már eleve szomatopszichikus jellegűek, hanem normális és kóros jellegük megítélésénél jelentős mértékben figyelembe kell venni az életkori tényezőket is. Fejlődépszichológiai szemléletmód nélkül nehezen lehetne értékelni ezen a téren a normális vagy kóros megnyilvánulásokat. Egy éppen iskolába kerülő elsőosztályos gyermek szétszórt figyelme, könnyen eltéríthető koncentrációja „fizioló-

giásnak” nevezhető jelenség. A legtöbb gyermek esetében a fokozatos figyelmi összpontosítás képességeinek kialakítása éppúgy a szoktatás és nevelés tartozéka és eredménye, mint az egyéb, az iskoláskor kezdeti szakaszában kialakítandó magatartási forma. Ugyanez már kórosnak nevezhető néhány év távolságában és sokszor infantilis magatartást tükröz.

A pszichikus funkciók egész szervezetre gyakorolt hatásmechanizmusát az újabb vizsgálatok meggyőzően bizonyították. A formáció retikuláris lévén, az ember ugyanis közvetlenül az agykérget ért hatásokra is izgalmi állapotba kerülhet éppúgy, mint-hogyha az ingerek és érzékszervek kapuin keresztül jutnának el a magasabb agykérgi régiókba. Érthető tehát, ha a gyermeket ért erős érzelmi megrázkódtatás mintegy „beszűkíti” figyelmét. (CSUPRIKOVA, N. L.)

Vannak életszakaszok és időszakos eltérések (pl. serdülőkori átmenet, tavaszi fáradtsággal kapcsolatos figyelemzavar stb.), amelyeket el kell különíteni a megrögzött figyelemzavaroktól. Az aktuális érzelmi állapot időszakos figyelemzavarral járhat, amelyet azonban megérteni és előnyösen befolyásolni sok tapintatot igénylő pedagógiai feladat (pl. gyász, családi nehézségek esetében stb.).

A gyermekideggyógyozó intézetekbe küldött gyermekeknél szinte általánosnak mondható panasz a figyelmetlenség. A tanulók jelentős része a tanítási idő alatt más-sal foglalkozik és nem figyel az óra menetére. A hibás és pótcselekvések sorozata jelzi ezt az utat. Különösen súlyos ez azoknál a tantárgyaknál, ahol az eredményes bevésés feltétele a tananyag megértése, illetőleg a kapott új ingerhalmaz tudatba jutása. Nem ritka az az eset sem, amidőn merev szemmel „bámul” a tanuló, de összerezzen, mikor felszólítják.

A figyelemzavarok pszichégén hátterének megvilágítása érdekében többféle panaszt és megnyilvánulási csoportot különíthetünk el. Ezeket — természetesen csak didaktikai célból — az áttekinthetőség érdekében három nagy csoportra oszthatjuk:

- I. A passzivitás körébe tartozó csoportegyettes,
- II. a hiperaktivitással járó megnyilvánulások, valamint
- III. a vegetatív tünetek körébe sorolható jelenségek.

### **I. A passzivitás körébe tartozó panaszok**

#### **1. Általános figyelmi gyengeség**

Ebbe a típusba tartozó tanulók általában érdektelenek minden iránt, semmi nem köti le őket, többnyire játékosak vagy apatikusak.

- 2. A szétszórt figyelmű gyermekek** egyszerre sokfelé orientálódnak, hamar eltéríthető figyelműek és ennek következtében feladatok megoldásánál — sokszor nem a képesség hiánya miatt — felületesek. Az ebbe a típusba tartozó gyermekeknél a munkafeltételek helyes megszervezése, az eltérítő ingerek kiküszöbölése jelentős pedagógiai feladat. N. D. LEVITOV kutatásai szerint a megkérdezett tanulók 84%-ánál a tanulási nehézségeket a figyelem-koncentráció hiánya okozta.

#### **3. A fáradékony gyermekek típusa**

Ebbe a csoportba tartozó tanulók jelentős része etikus szándékú, tanulni akaró gyermek. A jó és rossz tanulók egyaránt fellelhetők ebben a típusban. Amíg azonban a jó tanulók esetében az alapvető hiba rendszerint a kapkodó érdeklődés és a szerte-ágazó, rosszul szervezett napirend, addig a rossz tanulóknál az elvonó tényezők a munkával szemben főképpen antagonisztikusan érvényesülő indítékok, a játék, baráti befolyásolás, ingatag akaratakat hamar elvonja a figyelmi összpontosítás nehezebb műveleteitől. Nem hanyagolhatjuk el azokat a csoportokat sem, ahol ez a kimerültség védekező mechanizmussá válik. Ismeretes, hogy az idegrendszer egy

meghatározott időn túl, már védekező állásba jut, s a védő gátlás segítségével megnöveli az ingerküszöböt, távoltartván ezzel a már károsító inger mennyiséget. A kimerült gyermek így tulajdonképpen az összeroppanással szemben védekezik, amidőn „figyelmetlen”. (V. ö. GERÉB 1962.)

E csoportba tartozó tanulók egy részénél hirtelen zuhan a tanulmányi eredmény. Közismert, hogy ez multifaktoriális jelenségkör. Nem feladatunk ezúttal, hogy ennek a bonyolult összetett láncsornak egyes tényezőit kibogozzuk. Természetesen nem állítjuk, hogy a hirtelen tanulmányi romlás oka egyedül a figyelemzavarban keresendő. Kétségtelen azonban, hogy az esetek jelentős részében ez az alapvető ok és okozat is. Rendszerint az eltérítő ingerek és élethelyzetek miatt „befeléforduló” gyermekekre jellemző az „elbambulás”, midőn tulajdonképpen „csak testben” van jelen az órán. Beteganyagunkban sokszor előfordult, hogy a gyermeket valami alapvető kérdés bántja, izgatja, foglalkoztatja és képtelen valóságban figyelni. Csupán megemlítünk néhány ilyen helyzetet: a szülők közül valamelyikkel probléma van, elhagyta a családot, bűnvádi eljárás indult ellene, új kapcsolatot létesítettek, bántalmazták stb. A tanulmányi eredmény hirtelen zuhanását eredményezheti új célok, törekvések vagy kapcsolatrendszerek létrejötte. Szociálpszichológiai szempontból érdekes, amikor egy gyermek galeribe kerül, melynek alapszabályai és értékrendje korábbi magatartásával szemben áll. E csoportban az utóbbi időben nem ritkán fellelhetők alkoholos, vagy egyéb narkotikus behatás alatt álló tanulók is.

A figyelmetlen tanulók egy része úgy viselkedik az órán, mintha nem is lenne jelen. Nem kapcsolódik be a tanár gondolatmenetébe, ha felszólítják, nem tudja folytatni a feladatot, nem ritkán összerezzen és tanácstalanul szorong. A személyiségtől függően színeződik érzelmi szempontból magatartási formák szerint az ilyen tanuló viselkedése. A széles skálán belül megtalálható a „pojáca”-típus éppúgy, mint a szánalmas, szorongó, stresszek által gyötört neuropata.

A passzív, figyelmetlen tanulók jelentős része tulajdonképpen aktív, csak más irányban. Óra alatt mással foglalkozik, nem ritkán társaival együtt. Ez a magatartás nemcsak azért káros, mert megrontja a fegyelmet, hanem nehezé teszi a megértést, sőt sokszor lehetetlenné a bevést is. Ha a tanuló otthon számára megoldhatatlan, érthetetlen feladatokkal találkozik, hamar feladja azt a küzdelmet, hogy elkészüljön a másnapi anyaggal. Az értelmetlen tananyag lelketlen memorizálása fokozott energiát, figyelmet kívánna meg az amúgyis, rendszerint gyenge akarattal rendelkező tanulótól. Így óhatatlan, hogy ennél a típusú figyelemzavarnál tanulási nehézségek lépnek fel. A megértéshez szükséges figyelem hiányában és arányában megnő a tanulóra háruló nehézség mértéke, melynek súlya egyre jobban nyomja. Ezeknél a gyermekeknél gyakran merül fel az a panasz, hogy sokáig ülnek a tankönyv mellett, és a befektetett munka arányában nincsen meg az eredmény.

E csoportba tartozó tanulók egy része figyelmenlenséggel összefüggő beszédhibában szenved. A dadogás ismét egy multifaktoriális jelenség, de fellelhető benne az alapvető figyelmi tényező is. Az amúgy is dadogó gyermek beszéde egyre romlik, ha olyankor szólítják fel, amikor figyelme elkalandozik. Egyébként is több időre van szüksége ahhoz, hogy gondolatait megfogalmazza, kifejezze, de figyelmenlenség esetén ez a zavar hatványozott mértékben áll fenn. Megjegyezzük, hogy a dadogó gyermekek egy részénél a beszéd-től való félelem már eleve figyelemeltérítő, sokszor az érzelmi velejáró elsősorban egy „befeléfordulás”-t eredményez, amelynek következtében a gyermek nem az összefüggésekre, hanem saját beszédére ügyel. Ha nem segítjük át az ilyen tanulókat ezeken a nehézségeken, a görcs oldása helyett még erőteljesebb gátlásrendszert építünk ki benne. Már PAVLOV rámutatott arra, hogy az ember a második jelzőrendszer segítségével, lényegében beszéd útján is olyan opti-



mális gócot hozhat létre az agyban, amelyek a feladatok megoldását segítik. Ha valaki erősen figyel, minden más ingert képes elnyomni. Ezért joggal állította UHTOMSZKIJ, hogy „a dominancia” elve a magasabb régiókban és az agykéregben a figyelem fiziológiai alapja. (UHTOMSZKIJ, A. A., Összegyűjtött művei, 1945.)

1. K. J. 10 éves, negyedik osztályos gyermeket édesanyja hozza Intézetünkbe. Panaszai: éjjeli bevezelés, tanulmányi eredmény hanyatlása, mely hirtelen következett be. A gyermek behozatal előtti hónapokban az iskolában figyelmetlenné vált, órákon mással foglalkozik, elábrándozik, lemarad a tananyagban.

Anamnéziséből: sima szülés, normális fejlődési adatok, szokványos gyermekbetegségeken átesett. Exploráció során kiderült, hogy a szülők három éve elváltak, az apa rendszeresen látogatta a hozzá ragaszkodó gyermeket, de látogatásai egyre ritkábbá váltak, majd elmaradtak teljesen — csak a gyermektartásdíjat fizeti. A gyermeket anyja és nagynénje neveli, rendkívül féltik, óvják, dédelgetik, mintegy a kényeztetéssel akarják kárpótolni a gyermeket. Intézetünkben az anyának nevelési módszerének megváltoztatását javasoljuk, majd pedagógussal is megbeszélve a problémát, aki a gyermekre fokozott gondot fordított, osztályközösségbe jobban bevonta, aktivizálta. Kb. egy év múlva a gyermek fokozatosan megnyugodott, figyelme sokat javult, bevezelése megszűnt.

2. H. G. 8 éves, második osztályos gyermeket pedagógusa küldte Intézetünkbe. Tanulmányi eredmény-hanyatlás, figyelemfáradékonyság, valamint amiatt, hogy az utóbbi hetekben, ha felelnie kell, dadogni kezd. Anamnéziséből: sima szülés, normális fejlődési adatok, szokványos gyermekbetegségeken átesett. Az anya és gyermek is elmondja, hogy a szülők évek óta elváltak, a gyermek kezdetben rendszeresen látogathatta édesapját, de az apa újra nősülése óta az anya eleinte burkoltabban, később egyre nyíltabban igyekezett akadályozni a gyermek és apa találkozását. A gyermek ennek okát nem értette és egyre bizonytalanabbá vált.

Az anyának feltártuk magatartása okát, s ígérte, hogy változtatni fog módszerein, de két-három alkalom után többé nem jelentkeztek.

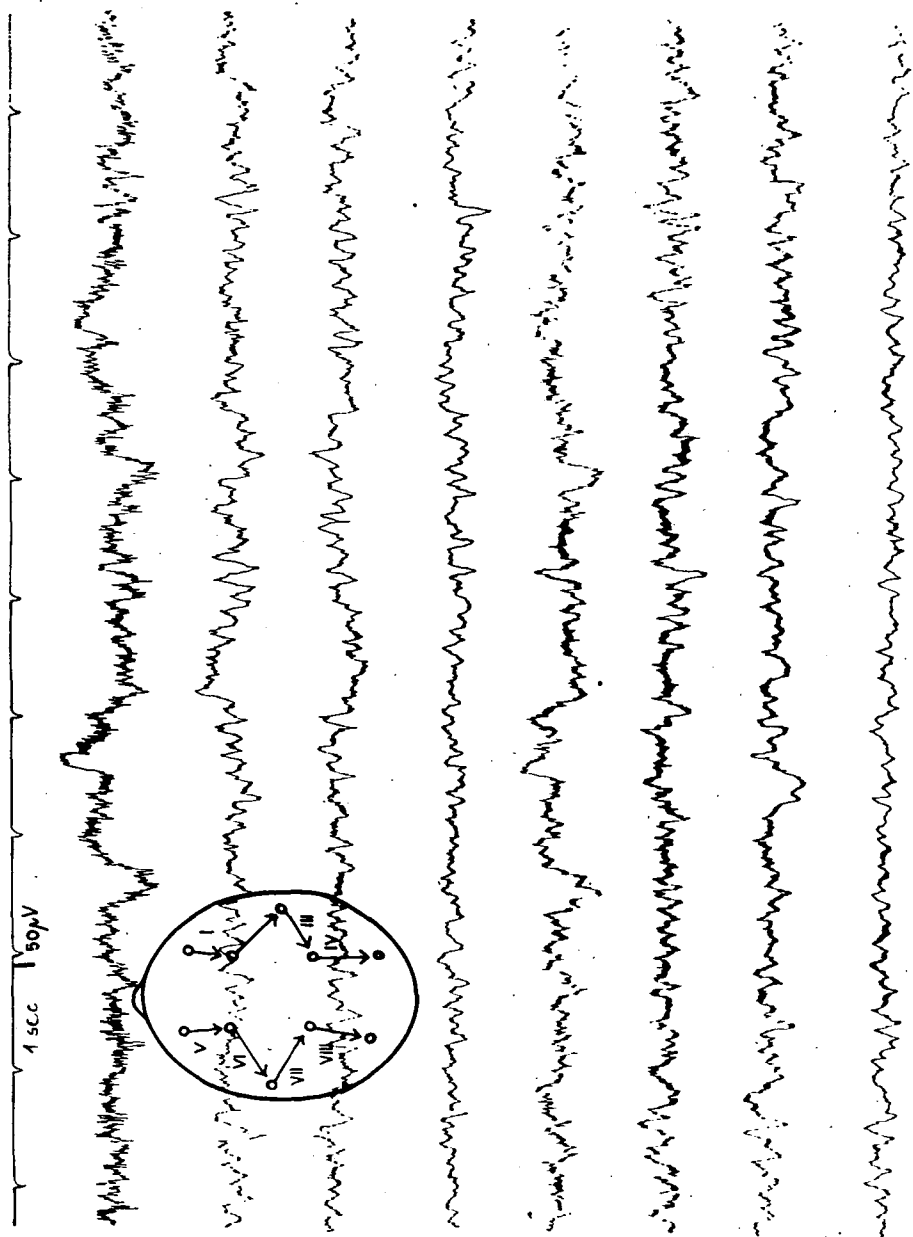
3. S. M. 9 éves, harmadikos gyermeket anyja hozza vizsgálatra, éjjeli bevezelés, tanulmányi eredmény hullámlása miatt. Pedagógiai jellemzésből kiderül, hogy a gyermek szétszórt figyelmű, fáradékony, lemarad a tananyagban, ha felszólítják előnti a verejték, gyöngyözik a homloka, vizes a tenyere, ez utóbbi tünetet az anya is észleli otthon, főleg leckeírás közben.

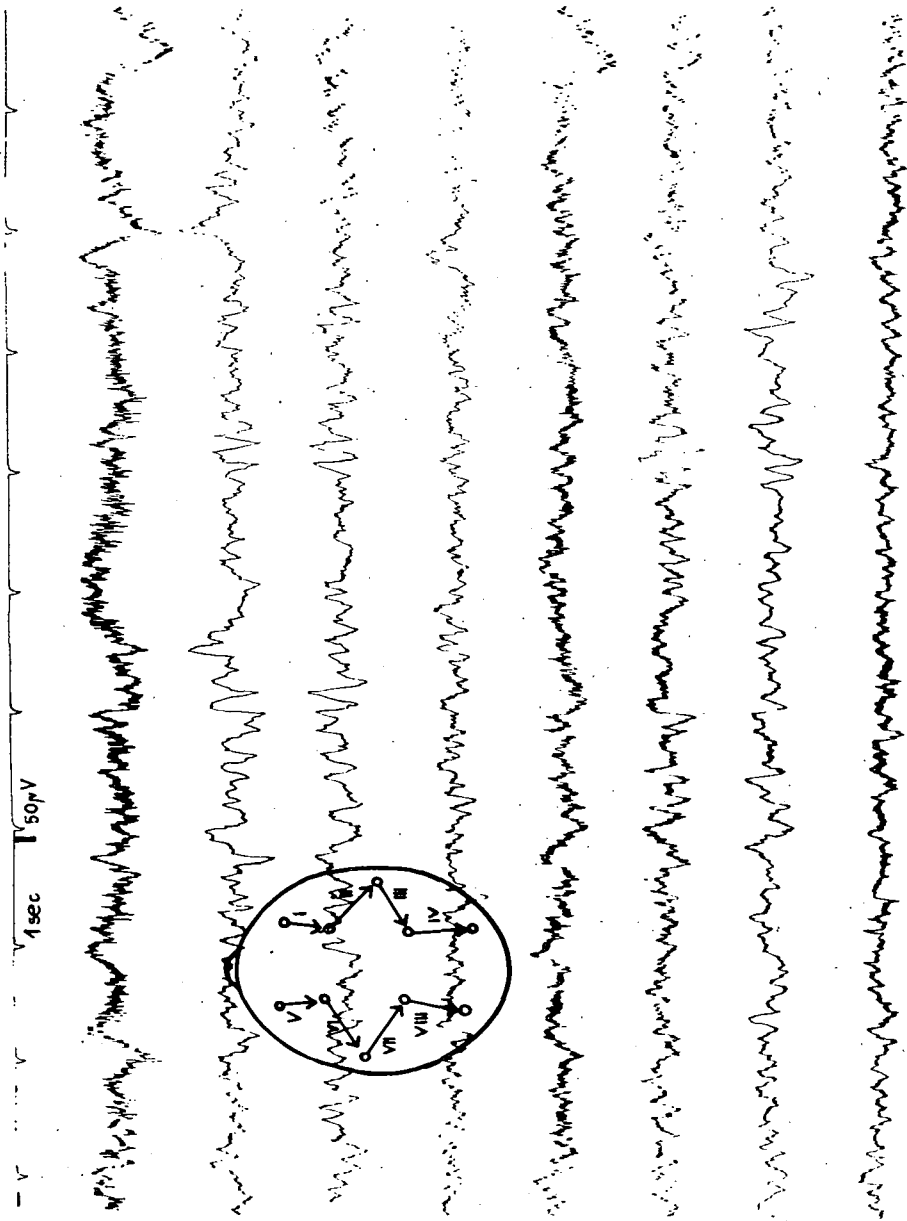
Exploráció során kiderül, hogy a család az apa nagyszülőkkel közös házban lakik, anya és nagymama igen sokat veszekednek, a gyermek állandóan ellentétes parancsokat kap, és csak abban értenek egyet, hogy tőle erején felüli teljesítményt követelnek. Próbáljuk tudatosítani, hogy a gyermeket képességeihez képest terheljük csak le, több pihenést, játékot biztosítsanak számára. Kezdetben az utasításokat megtartották, később azonban a panaszok kiújultak, anya és gyermek elmaradtak. (EEG görbéje nyugalmi tevékenységet, mérsékelt diffus frekvenciabilitást mutat) dr. Somogyi I. SZOTE Ideg- és Elmeclinika (1.2. ábra)\*

## II. A hyperaktív gyermekek csoportja

A hyperaktív gyermekek csoportjába tartozók esetében az előzőekben leírt jelenségek mintegy ellenkező előjellel érvényesülnek. A tanuló figyelmetlensége nem jelenti általában a figyelmetlenséget a szónak ingerszegény vonatkozásában, hanem csupán azt, hogy adott esetben a figyelem inadekvát, másra irányul. A túlzottan mozgékony gyermek éppen nagyfokú aktivitása következtében válik figyelmetlenné.

\*(Az EEG-ért köszönetet mondunk Dr. Somogyi Istvánnak)





Jó esetben ez a hyperaktivitás legalábbis kapcsolódik az iskolai munkához. Ez sem kívánatos, mert egészen a jellemhibáig fajulhat ez a magatartás (túlzott önérvényesülési vágy stb.). A hyperaktív gyermekek jó része azonban erős késztetést érez arra, hogy állandóan jelentkezzék, még olyankor is, amikor nem gondolja végig a feleletet, vagy korántsem biztos a dolgában. A túlzott mozgás ez esetben szinte öncélúvá válik.

Vannak olyan gyermekek, akik óra alatt állandóan mozognak, ugrálnak, sétálnak. Minden engedély nélkül elhagyják a padot, vagy kimennek a táblához stb. Ha a pedagógus megkérdezi, hogy miért teszik ezt, sokszor csodálkoznak, annyira természetes ez számukra. Ezen a téren is jelentős tényezőnek kell tekinteni az életkori sajátosságokat. Az éppen iskolába kerülő első osztályos tanulók még nehezen illeszkednek bele az iskola rendjébe, fegyelmébe. Még közel van az az időszak, amikor otthon és az óvodában lényegében korlátlanul mozoghattak, szükségleteik szerint. A megfelelő gátlásrendszer kiépítése természetesen nélkülözhetetlen kelléke az iskolai életnek. A fegyelmezett magatartáshoz való szoktatás azonban csak a fokozatosság elvének követésével valósítható meg eredményesen.

A hyperaktív gyermekek egy része óra alatt „babrál”. E ténykedés megítélése a pedagógusok részéről nagyon eltérő és a mindent elnéző magatartástól a legkisebb babrálást sem tűrő pedagógiai nézetig széles skála található meg. A figyelemzavarok szempontjából a pedagógusok egy része rosszul értelmezi a babrálást: egyértelműen a figyelmetlenség jelének tartják. Közismert, hogy a babrálás mellett, vagy éppen a babrálás során levezetett idegesség csökkentésével a tanulók zavartalanul figyelhetnek. Ez természetesen nem zárja ki a figyelmet helyettesítő babrálás figyelemeltérítő hatását.

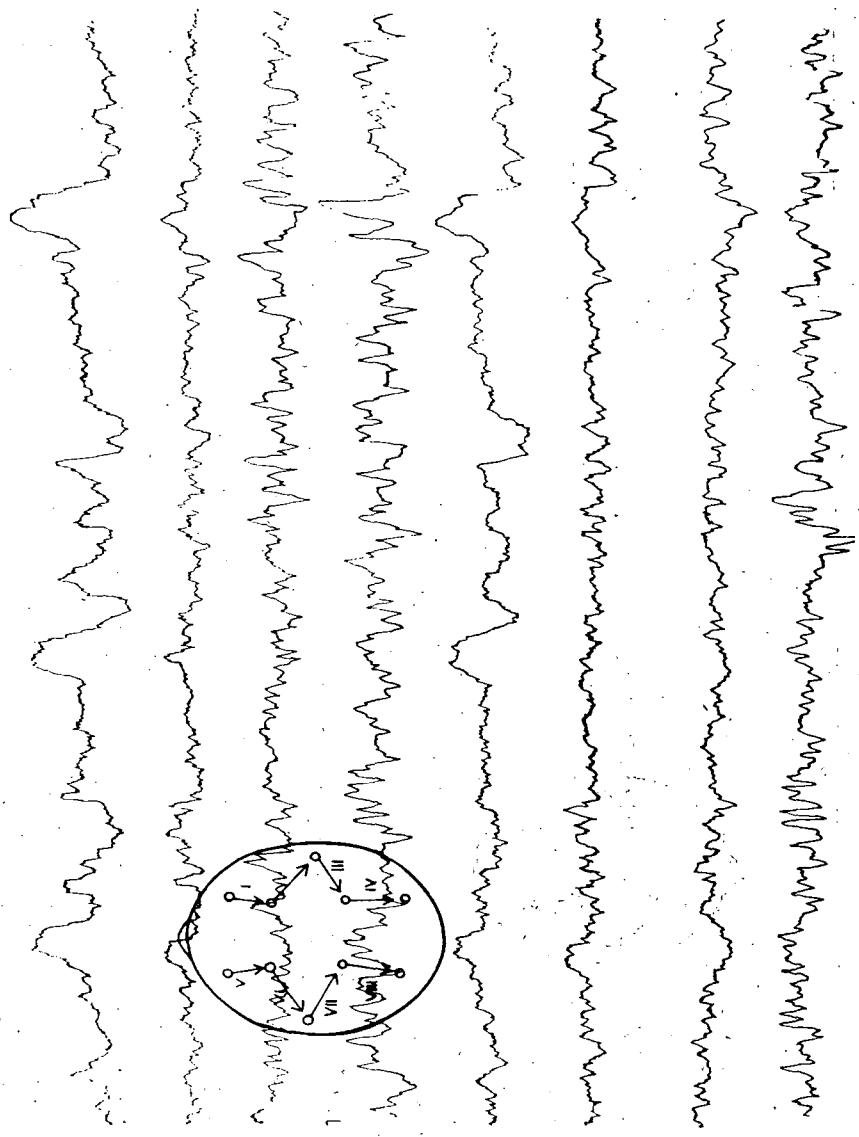
A szándékos figyelem közismerten akaratmegfeszítéssel jár együtt. A gyenge idegrendszerű gyermekek jelentős részének figyelemzavara éppen abból származik, hogy képtelenek úrrá lenni az eltérítő ingereken és nincs elég akaratuk ahhoz, hogy figyelmüket egy meghatározott irányba tereljék. Ezt az állapotot jól lehet magyarázni azzal is, hogy az agykéregben több intenzív gócpont működik és ezek közül nem válik ki egy meghatározott, domináns, vezető góc.

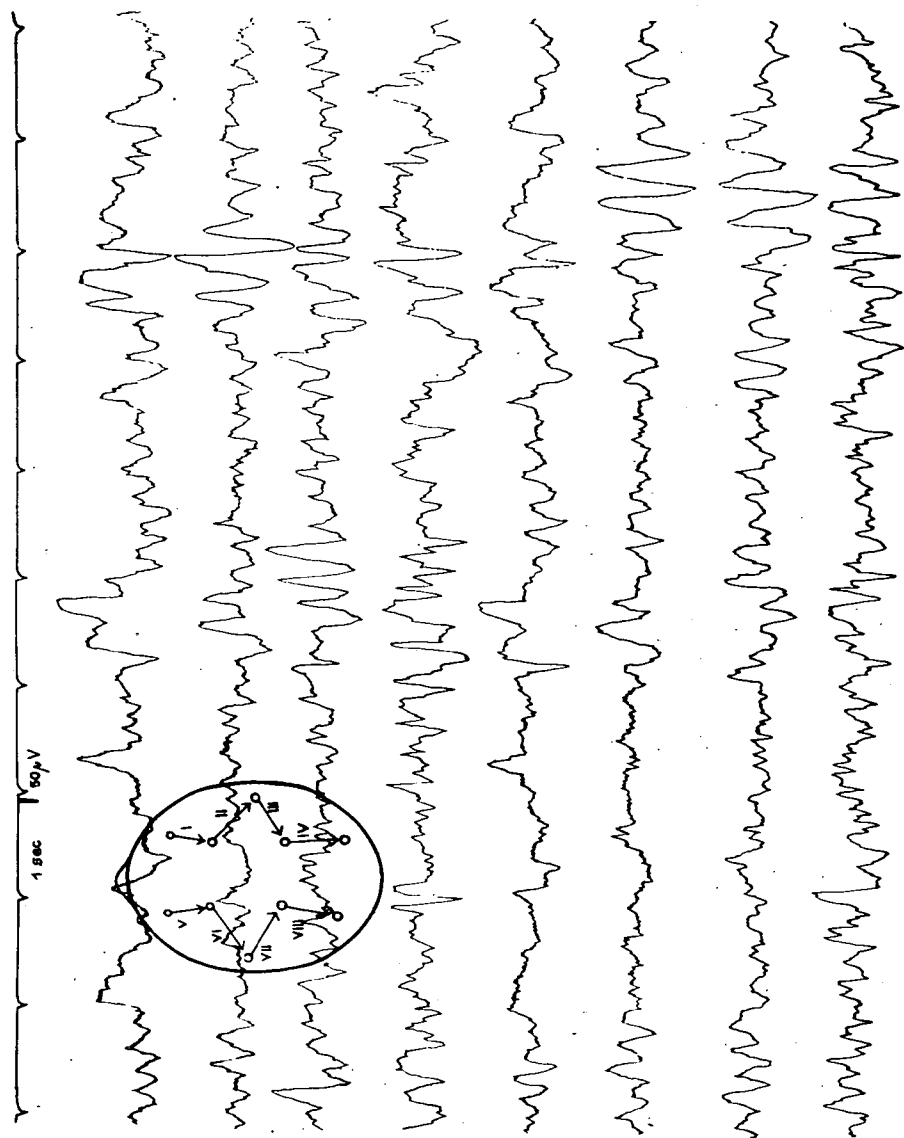
A hyperaktív gyermekek egy része beleszól a tanításba. A pedagógus érthető módon nehezményezi a tanulók ilyen magatartását. Súlyosabb esetben oda nem illő megjegyzések, néha még exhibicionista módon feltűnni akaró magatartás is elvonja a figyelmet. A kisebb gyermekek esetében egy-egy asszociációsor vagy érzelmi emlék felbukkanása lehet ilyen esetben oka a figyelmetlen magatartásnak.

Az örökösen izgó-mozgó gyermek zavarja társait és azok figyelmét is elvonja. Ezért a figyelmetlenség „infekciója” az egyénél szélesebb körű hatást vált ki.

I. S. M. 11 éves, ötödik osztályos gyermeket anyja hozza vizsgálatra pislogás miatt. Kezdetben az anyá és gyermek igen zárkózottak, s így kénytelenek vagyunk tüneti terápiával (nyugtatók adása) megelégedni, mely átmeneti javulást hozott. Mikor a panasz ismét kiújult, az anyá és gyermek közlékenyebbé váltak, otthoni és iskolai problémákról részletesen beszámoltak. Kiderült, hogy a gyermek noha jórendű tanuló, sok gondot okoz pedagógusának, mivel órák alatt nem figyel, türelmetlen, fegyelmezetlen, közbeszólásaival zavarja a közösség munkáját. Anamnéziséből: veszélyeztetett terhességből, császármetszéssel született, szobatisztaság kialakulása, beszédfejlődése kissé megkésett, szokványos gyermekbetegségeken átesett. Státusából: neurosomatikusan, fizikálisan kórosat nem találtunk. EEG: temporo basális károsodás jeleit mutató görbe.

Anyá elmondja, hogy apától évek óta elváltak, s ő a vendéglátó iparban dolgozik, keveset tud gyermeke mellett lenni; tulajdonképpen nagyszülők nevelik,





akik, elkényeztetik és mindent ráhagynak. A gyermek pszichoterápiás vezetésünk számára hozzáférhető volt, kb. fél év múlva mind az anya, mind a pedagógus örvedetes javulásról számoltak be, noha a pislogás csökkentebb mértékben megmaradt. Mindkét oldalú hátsó elvezetés magas amplitudójú irregulitást mutat lassú thetával és meredek formával (3—4. ábra)

2. N. Gy. 10 éves, negyedik osztályos gyermek vizsgálatát anya és pedagógus egyaránt kéri. A főpanasz: órákon nem figyel, rendkívül mozgékony, „egy percre sem tud nyugton maradni”. Anamnéziséből: koraszülött gyermek, kissé megkésétt beszédfejlődése, mumps-on kívül más gyermekbetegsége nem volt. Státusából: neuroszomatikusan, fizikálisan eltérés nélkül, EEG: teljesen negatív görbe. Anya elmondja, hogy világ életében mozgékony volt, de a szülők válása óta még szertelenebbé vált. Apjához ragaszkodik, utasításait megfogadja, rendszeres látogatások biztosítottak is, de az apa arra hivatkozva „hogy rövidebb együttléteket ne rontsák el” a gyermekkel csak játszik, szórakozik, fegyelmezését teljesen az anyára hagyja. Mindkét szülővel megbeszéltük a problémát, apa ígérte, hogy magatartását korrigálja. A gyermek számára rendszeres sportolást is javasoltunk, ahol fokozott mozgáskésztetését kiélheti.

3. S. M. 8 éves, második osztályos gyermeket anya hozza vizsgálatra éjjeli bevezelés, tanulmányi eredményromlás, időnkénti gyomortáji fájdalom miatt. Anamnéziséből: sima szülés, normális fejlődési adatok, szokványos gyermekbetegségeken átesett. Státusából: neuroszomatikusan, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül, EEG: kifejezett théta dystrihmiás, frequentia labil tevékenység. Laboratóriumi értékek: normális vérkép mellett kifejezett hyperaciditás.

Pedagógiai jellemzés leírja, hogy a gyermek szétszórt figyelmű, mozgékony, órán felugrál, sorok között járkál, társait zavarja. Anya explorációja során kiderült, hogy szülők elváltak, anyja újból férjhez ment, gyermek és nevelő apa közt jó a kapcsolat, de a gyermek apját is szereti, aki rendszertelenül, de eléggé sűrűn látogatja. A jelenlegi és a mostani férj között gyakori a vita, veszekedés a gyermek magatartási problémái tulajdonképpen csak egy-egy ilyen látogatás után éleződnek ki. A problémát anyával megbeszéljük, a gyermeknek enyhe nyugtató adását javasoljuk, mivel anya bevallja, hogy a helyzeten változtatni módja nincs.

### III. Vegetatív tünetek és figyelmetlenség

A pszichogén tényezők a legkülönbözőbb vegetatív tüneteket hozhatják létre figyelemzavarban szenvedő gyermekeknél. Ezek felismerése és befolyásolása a pedagógiai és egészségügyi beavatkozások sorozatát kívánja meg. Régóta ismeretes, hogy a vegetatív idegrendszer állapota megváltozik a figyelmi koncentráció hatására. Megváltozik a légzés ritmusa, a vérkeringés, a hőmérséklet stb.

A figyelmetlen gyermek gyakran panaszkodik álmatlanság miatt, és ezzel összefüggésben az óra alatt „elbóbiskol”, néha egyenesen elalszik. Itt ismételt hangszóllyoznunk kell, hogy mindennek sokféle oka lehet, melyek részben szomatikus természetűek (betegséggel függenek össze), részben a körülmények és az életmód sajátosságaiban gyökereznek. A figyelmet korszerűen „éberségi szint”, a „vigilitás” jelenségkörében értelmezzük. Ismeretes az a szerep, amelyet a modern neurofiziológia ezen a téren a formatio reticularis-nak tulajdonít. A Pavlov által kölcsönös indukció törvényének nevezett összefüggés is lényegében arra vall, hogy a gátlás alá kerülő területek izgalmi állapota csökken. Ebben a helyzetben a tanulók nem tudják felfogni és feldolgozni a feléjük áramló ingerhalmazt, mégkevésbé képesek arra, hogy magassabbrendű szellemi ténykedések során ezek összefüggéseit, kapcsolatrendszerét fel-

ismerjék és a megfelelő gondolkodási műveleteket végrehajtsák. Ennek következtében az aluszékonyság nemcsak a figyelem zavara, hanem a megértés, a tanulás, az egész ismeretszerzés alapvető feltételeit veszélyezteti.

A figyelemzavar sokszor mintegy „kerülő úton” manifesztálódik a legkülönbözőbb vegetatív tünetek formájában. Ezek közül jelentős szerepe van az étvágytalanságnak, hányingernek, fejfájásnak, szédülésnek és a látászavarnak. Ezekben az esetekben a jelzett vegetatív tünetek elvonják a gyermek figyelmét a tananyagtól, s a rossz közérzet következtében önmaguk testi állapota felé terelik az érdeklődésüket. Ez a helyzet kialakulhat aktuálisan, vagy tartósan. Befolyásolása és megszüntetése a megfelelő körülmények ismerete mellett lehetséges csupán.

A figyelem ingadozásának napszaki vonatkozásai az erre vonatkozó kísérletek tanulsága szerint éppen a fáradtsággal való összefüggésben változnak. (V. ö. SCHMIDTKE 1965., GERÉB 1971., 1978.)

Az életrend erőteljesen befolyásolja a gyermekek figyelmét. Ezen a téren elsősorban a táplálkozásnak és az alvásnak van nagy szerepe.

Sok szülőnek, sőt pedagógusnak is az a véleménye, hogy meg kell szorítani a gyermekek napirendjét. Meghatározott időre kell tenni a tanulást és arra kell őket kötelezni, hogy ez alatt az idő alatt mással ne foglalkozzanak. Ez a helytelen álláspont jelentősen gyengíti a figyelmi energiát. Ezzel szemben, ha kilátásba helyezzük a gyermeknek a szabad tevékenységet, amennyiben leckéjét eredményesen elvégezte, van értelme az intenzív figyelésének és munkájának. Az a gyermek, aki csak ül a tankönyv mellett, az idejét tölti, miközben felületessé válik az ismerete és már önvédelemből is elsiklik a tananyag fölött. A túlterhelt gyermek védő jellegű aluszékonysága elve távoltartja magától azokat az ingereket, amelyek a tanítás során érik. Az ebből eredő problémákra már a fentiek során rámutattunk.

1. Gy. M. 10 éves negyedik osztályos gyermeket anyja hozza vizsgálatra fejfájás miatt. Anamnéziséből: sima szülés, normális fejlődési adatok. Státusából: neurosomatikusan, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül. Szem: ép visus, ép fundus. Kétirányú koponya rtg. lényeges eltérés nélkül. EEG: kóros eltérés nélküli görbe. A pedagógiai jellemzés szerint a gyermek tanítás vége felé elfárad, elsápad, időnként az iskolában is panaszol, hol homlok, hol tarkótáji tompa fejfájásról. Anya és gyermek explorációja során kiderül, hogy a gyermek igen jó képességű, rendkívül ingerlékeny természetű, anyja követeléseinek (külön nyelvórák — csak ötös osztályzat szerzése) csak nagy erőfeszítéssel, minden szabadidejének feláldozásával tud eleget tenni. Anyával a problémát megbeszéljük, a gyermeknek masszív vitamin-kúra mellett a terhelések csökkentését javasoljuk.

2. M. Á. 9 éves, harmadik osztályos gyermeket anyja hozza vizsgálatra éjjeli felriadások, nyugtalan alvás, nyugtalan álmok, s rendkívül gyakori verejtékezés miatt.

Anamnéziséből: sima szülés, normális fejlődési adatok. Státusából: neurosomatikusan, fizikálisan lényeges eltérés nélkül. EEG: latens temporális irritációs készséget mutató görbe.

Pedagógiai jellemzés leírja, hogy a gyermek órákon fáradékony, szétszórt figyelmű, feleltetésnél dolgoztatásnál kipirul, verejtékezik. Anya és gyermek explorációja során fény derül arra, hogy nem csak az anya ingerlékeny, túlkövetelő, aki gyermekét legszívesebben veréssel fegyelmezi, hanem a pedagógus is igen ingerlékeny tanítványaival, kis hibák miatt is ordibál, fenyegeti őket. Enyhe sedatív kora mellett a gyermek vegetatív tünetei mérséklődtek.

Gyakran megtéveszti a pedagógusokat a gyermekek temperamentuma is. A szangvinikus és korelikus típusú gyermek idegrendszeri sajátosságaiból következik, hogy túlságosan mozgékony, izeg-mozog és ez figyelmetlenségnek tűnik. A melan-



kolikus és a flegmatikus tanuló viszont passzivitása következtében látszik figyelmetlennek, pedig valójában csak elgondolkodik a hallottakon. Az ingerületi és gátlási folyamatok mozgékonyasága jelentős mértékben megszabja ezeket a típusokat.

A figyelmetlenség gyakran abból ered, hogy a tanulót a tananyag nem érdekli és számára apátiát eredményező monoton állapotot hoz létre. Közismert tény, hogy az egyhangú ingerek csökkentik a figyelmi energiát, a vigilitás szintjét (HAIDER 1962., GERÉB 1970.); sokszor jön létre nyugtalanlás és elégedetlenségi állapot, ingerlékenység (HORÁNYI 1963., WENT 1958.). A fokozott akaratmegfeszítés különösen nehezzé teszi azt a tevékenységet, amelyben az egyhangú ingerek mellett még ismételik is az elemi műveleteket (KARSTEN 1928.). Érthető, hogy a pedagógiai munka hatékonyságának alapját Gonobolin is elsősorban a figyelem fejlesztésében látja (GONOBOLIN 1976.)

Mindezek alapján szükségesnek láttuk felhívni mind a pedagógusok, mind az orvosok figyelmét arra, hogy fűggenek össze ezek a szomatopszichikus kérdések a figyelmetlen tanulók magatartásában és miképpen kell közös erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy oktatásunk színvonala, nevelésünk eredménye a tanulók aktivitásának, éberségi szintjének fokozása útján is növekedjék. Megítélésünk szerint ugyanis a jelenlegi iskolarendszer és egyben az iskolai mentálhygiéne legaktuálisabb kérdései e problémakörrel szorosan összefűggenek és csak ezek figyelembevételével oldhatók meg.

## IRODALOM

- BARTENWERFER, H., 1960., Beiträge zum Problem der psychischen Beanspruchung. Forschungsbericht Nr. 808 des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln—Opladen.
- BILLS, A. G., 1931., Blocking, A New Principle of Mental Fatigue Am. J. Psychol., 43., 230—245.
- BERNEMANN, E., 1952., Ermüdung, ihre Erscheinungsformen und Verhütung. Mensch und Arbeit, Band 4. Beiheft, Wien.
- BRACKEN, H., 1952., Komponenten der Ermüdung, Zbl. Arbeitswiss. 11. 161.
- BROADBENT, D. E., 1957., The vigilant man and the active man. Symposion on Vigilance. Adv. Sci. S. 339.
- DEIKEL, STUART M. és FRIEDMAN, MORTON P., 1976., Selective attention in children with learning disabilities. Perceptual és Motor Skills, Vol. 42, 675—678.
- DÜKER, H. és LIENERT, G. A., 1959., Konzentrationsleistungstest (KLT). Hogrefe, Göttingen.
- GERÉB GY., 1959., Gyermekek fáradékonyaságának pszichológiai vizsgálata. Gyermekgyógyászat 10. 129.
- GERÉB GY., 1960., Mentalhygiénés vizsgálatok Szeged iskoláiban. Egészségtudomány, 331.
- GERÉB GY., 1962., Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest. 215. o.
- GERÉB GY., 1965. Vizsgálati célkitűzéseink és kutatásaink néhány tanulsága a fáradtság lélektanának köréből. Ideggyógyászati Szemle, 10. 305—319.
- GERÉB GY., 1970., Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó, Budapest, 90.
- GERÉB GY. és BENKŐ K., 1978., Figyelemzavarban szenvedő gyermekek szomatpszichológiai vizsgálata kazuisztikai anyagunk tükrében. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei.
- GÖLLNITZ, G., 1954., Die Bedeutung der frühkindlichen Hirnschädigung Zschr. für die Kinderpsychiatrie VEB Thieme Verlag Leipzig.
- GÖLLNITZ, G., 1970., Neuropsychiatrie des Kindes und Jugendsalters VEB Verlag Jena.
- GRASTYÁN E., CZOP J., ÁNGYÁN L. és SZABÓ I., 1965., Motivációs mechanizmusok jelentősége a feltételes reflexes kapcsolatok szervezésében. MTA Pszichológiai Tanulmányok 7. 153—198.
- HAIDER, M., 1962., Ermüdung. Beanspruchung und Leistung. Franz Deuticke, Wien, 146. o.
- HAIDER, M., 1967., Vigilance, attention, expectation and cortical evoked potentials, „Acta Psychol.” 27. 246.
- HENSELMANN, P., 1972., Die leichte frühkindliche Hirnschädigung Verlag. Hans Huber Bern.
- KOCH, I., 1974., Das Konzentrationshandlungsverfahren als Beitrag zur Diagnostik frühkindlicher Hirnschäden. Psychiatr. Neurol. med., Psychol. 26. 747—754.
- LEMP, R., 1964., Frühkindliche Hirschädigung und Neurose. Verlag Hans Huber Bern.
- LIENERT, Cs. A., 1964., Belastung und Regression. Verl. Anton Hain. Messenheim am Clan 117. o. 5.
- MÜLLER KÜPPERS, M., 1969., Das leicht hirngeschädigte Kind Hippokrates Verlag Stuttgart.

RICHTER, H. E., 1963., Eltern, Kind und Neurose. Ernst Klett Verlag Stuttgart.  
STIEGER, A., 1972., Psychodiagnostische Probleme bei leichten frühkindlichen Hirschädigungen  
Verlag Hans Huber Bern.  
SCHMIDTKE, H., 1965., Die Ermüdung. Bern und Stuttgart.

## **UNTERSUCHUNG DER DOMINANT PSYCHOGENEN STÖRUNGEN BEI KINDERN MIT VIGILITÄTSSCHWIERIGKEITEN**

**GYÖRGY GERÉB UND KATALIN BENKŐ**

Verfasser haben im Spiegel ihrer früher mitgeteilten kasuistischen Materiale vor allem jene Fälle hervorgehoben, in denen im Hintergrund der Aufmerksamkeitsstörungen ein dominant somatischer Hintergrund nachweisbar war. In der vorliegenden Arbeit werden in erster Linie jene Daten analysiert und jene Lehren zusammengefasst, wo im Hintergrund der Vigilitätsstörungen dominant psychische Faktoren nachzuweisen waren. Letztere wurden in die folgenden drei Gruppen eingestuft:

in den Kreis der Passivität gehörende Gruppe,  
mit Hyperaktivität einhergehende Manifestationen und  
dem vegetativen Symptomenkreis zuzuordnende Erscheinungen beinhaltende Gruppe.

Im Laufe der Untersuchungen trachteten die Verfasser mit interdisziplinären Forschungsmethoden die Probleme der vigilitätsgestörten Kinder zu erfassen. Ausser den üblichen neurologischen Untersuchungen fanden stellenweise auch EEG- und Testuntersuchungen statt und auch instrumentelle psychologische Verfahren fanden Anwendung. Beleuchtet wurde der komplexe Charakter der Frage und die Tatsache, dass die Lösung der Probleme der vigilitätsgestörten Kinder nur im Rahmen einer eng aufeinander abgestimmten pädagogischen und medizinischen Arbeitseinheit möglich ist.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ДОМИНАНТНО-ПСИХИЧЕСКИХ АНОМАЛИЙ ДЕТЕЙ С ДЕКОНЦЕНТРИРОВАННЫМ ВНИМАНИЕМ**

**ДЬЁРДЬ ГЕРЕБ И КАТАЛИН БЕНКЁ**

В предыдущей части своей работы авторы рассматривали результаты соматопсихологического исследования детей с деконцентрированным вниманием в свете их казуистических материалов. В настоящей работе авторы в первую очередь рассматривают явления, когда на фоне деконцентрированного внимания возможно было выявление доминантно-психического фона. Полученные данные были разделены авторами на три группы: а) группа, относящаяся к пассивности; б) проявления, сопровождающие сверхактивность; в) проявления, относящиеся к вегетативным симптомам. В ходе исследований авторы при помощи интердисциплинарных методов стремились охватить проблемы детей с деконцентрированным вниманием. Помимо обычных неврологических исследований, авторами применяются и тестовые методы, а также и психологические методы исследования с применением различных приборов. Авторами подчёркивается комплексный характер проблемы, а также и то, что проблемы детей с деконцентрированным вниманием могут быть решены только при тесном сотрудничестве педагогов и медиков.

# KÖZÉPISKOLÁSOK SZEMÉLYKÖZI KAPCSOLATAINAK VIZSGÁLATA A FAKULTATÍV TANTÁRGYCSOPORTOS OKTATÁSI KÍSÉRLETBEN

KECZER TAMÁS

## A vizsgálat előzményei

A gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására mind külföldön, mind pedig hazánkban több kísérlet folyik. A struktúra módosításának szükségességét korunk tudományos-műszaki fejlődése indokolja.

Csongrád megyében a MTA Pedagógiai Kutató Csoport Szegedi Alcentrumának vezetője, illetve munkatársai dolgoztak ki kísérleti tervet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására. [1] A modell leírása a szaksajtóban is megjelent. [2]

Makón a József Attila Gimnáziumban 1974-ben kezdődött a fakultatív tantárgycsoportos oktatási kísérlet.

Az igazgatóság négyéves munkatervet készített, majd évenként értékelte annak teljesítését, és kiegészítette a feladatokra vonatkozó részét. [3] [4]

Egy longitudinális vizsgálat gondolata az osztályfőnöki munkaterv készítésekor merült fel. A kísérleti modell szerint ugyanis a második év befejezése után az osztályok a tantárgycsoportoknak megfelelően újraszerveződnek. A két év alatt kialakult csoportszerkezet megbomlik. A tartósan fennálló, együttes tevékenységet végző csoport, amelyben a tanulók szerepdifferenciálódási folyamatokon mentek keresztül, újra tagolatlan halmazzá válik. A modell szerkezete azonban igen sokféle csoporttevékenységre ad lehetőséget, amelyben az interakciók mennyisége és minősége hatással lehet a szociabilitás fejlődésére. [5]

Hipotézisünkben abból indultunk ki, hogy vannak csoporthoz kötött, csak csoportban lezajló és megfigyelhető pszichés történések, mint az együttes élmény hatékonyságot fokozó ereje, szerepek kialakulása, a vezetőképződés, a kohézió növekedése, illetve csökkenése stb. [6]

Ezért feltételeztük, hogy:

- a) az első két évben kialakuló baráti kapcsolatok az elszakadás után is, a szabadidői tevékenységi formákban megmaradnak;
- b) a tanulmányi munkához szükséges interakciók a harmadik osztályban gyorsabban alakulnak ki;
- c) a szocializálódásnak ez a folyamata a későbbi életpályának modellje;
- d) a csoportkohézió erősödése jobban befolyásolható, mint a hagyományos keretek között.

## Eljárásmódunk ismertetése

1. A három első osztályból mintaként az I. b tanulóközösség struktúráját vizsgáltuk az osztályfőnök és a tanári kar segítségével. [7]

2. A mintaként választott osztályban megfigyeléssel, explorációval, kérdőíves módszerekkel információkat gyűjtöttünk, amelyeket az ott tanító kartársakkal megbeszéltünk.

3. Feljegyzéseket vezettünk a tanulókról.
4. Iskolai dokumentumokat elemeztünk.
5. Tanítási órákat vállaltam a vizsgált osztályokban.
6. Szociometriai eljárásokat alkalmaztunk. [8]
7. Matematikai módszereket használtunk. [9]

### Szociokulturális körülmények

A választott osztály (I. b) létszáma 30 volt. A másik két osztályba 28, illetve 30 tanuló járt.

A nemek szerinti megoszlás viszonylag egyenletes volt, ezért az I. b. osztály mintaként szolgáló adatai az egész évfolyamot reprezentálták. Az osztályban 16 leány (53,33%) és 14 fiú (46,66%) volt.

A tanulók differenciálódó kapcsolatrendszerének mintái, és részben közvetítői, a szülők. A család — mely a társadalom alapvető mikrostruktúrája — légkörével, életvezetésével, szociális körülményeivel közvetlenül hat a gyermeki személyiség fejlődésére. [10] Ezért a családlátogatásokon adatokat gyűjtöttünk a szülők foglalkozásáról és a családok életviteléről.

Fizikai dolgozó az iparban:	4 (13,33 %)
Termelésirányító az iparban:	6 (20 %)
Fizikai dolgozó a mezőgazdaságban:	3 (10 %)
Termelésirányító a mezőgazdaságban:	2 ( 6,66 %)
Értelmiségi:	8 (26,66 %)
Egyéb:	7 (23,33 %)
Összesen:	30 (100 %)

Vizsgáltuk azt is, hogy a tanulóink kitől kaphattak segítséget házi feladataik megoldásához. Megállapítottuk, hogy a szülők elsősorban az iskolától yárták gyermekeik korrepetálását, vagy magánórákra járaták őket. Erre egyrészt a szülők sokirányú elfoglaltsága, másrészt iskolai végzettsége adott magyarázatot.

	Apa	Anya
8 ált. isk.-nál kevesebb:	4 (14,81 %)	5 (16,66 %)
8 ált. iskolai osztály:	11 (40,74 %)	14 (46,66 %)
Szaktanulmányozó:	2 ( 7,40 %)	
Középiskola:	5 (18,51 %)	8 (26,66 %)
Főiskola, egyetem:	5 (18,51 %)	3 (10 %)
összesen:	27 (100 %)	30 (100 %)

A lakáskörülményeket elemezve megállapítottuk, hogy saját házzal 23 család rendelkezett (76,66%).

Bérelt lakásban lakott 7 család (23,33%).

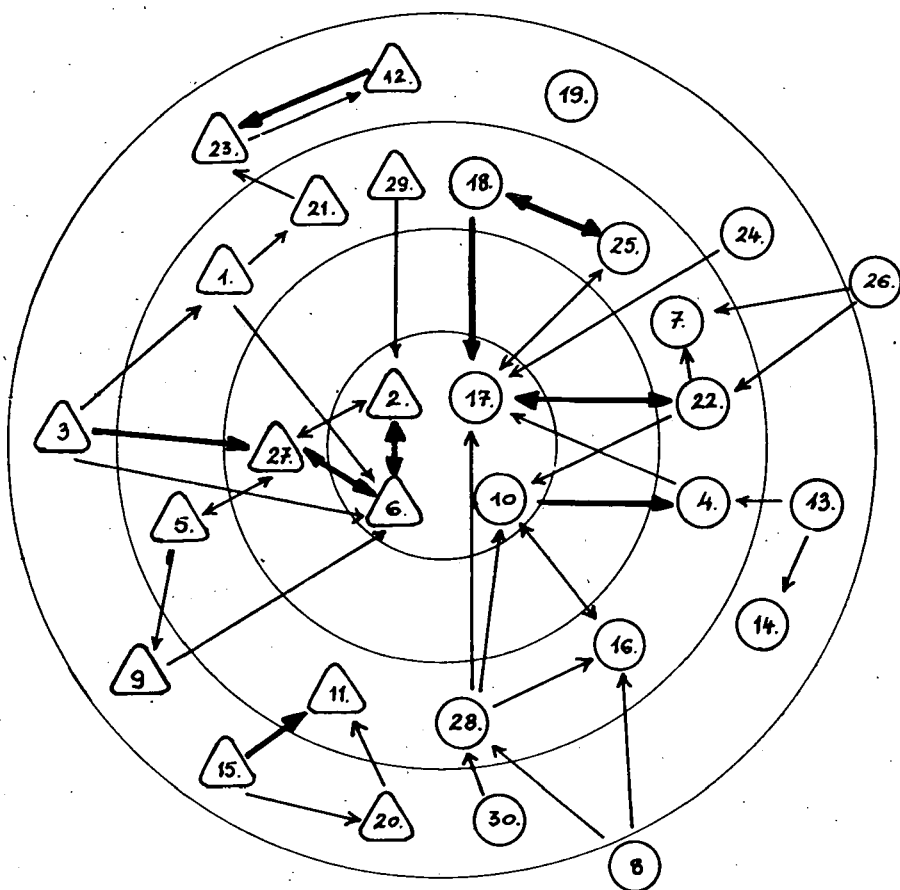
Egy szobája három (10%), két szobája tizenhárca (60%), három szobája pedig kilenc (30%) családnak volt.

Kilencen tanulhattak külön szobában (30%).

A lakások felszereltsége megfelelt a kor követelményeinek. Mindenütt volt rádió és televízió. Magnetofont és lemezjátszót csak néhány helyen nem találtunk. Annak ellenére, hogy a tanulók igénybe vehették a gimnáziumon kívül a városi és a községi könyvtárakat, viszonylag sok könyvvel rendelkeztek. (Átlag 19 db) Az adatok a korábbi osztályfőnöki beszámolókhöz viszonyítottuk.

Összesítő szociogram a három kérdés  
alapján

1 - 5	6 - 10	11 - 14	15 - 18	11 - 14	6 - 10	1 - 5
-------	--------	---------	---------	---------	--------	-------



Jelölések:

→ egyoldalú választás

↔ két szavazat

leány



↔ kölcsönös. vál.

három szavazat

fiú



Nem számítottuk ide a gyermekkorból megmaradt, vagy a kisebb testvérek kedvéért vásárolt mesekönyveket.

Gépkocsija 16 szülőnek volt. Kérdéseket tettünk fel arra vonatkozóan is, hogy a családok részt vesznek-e közös kirándulásokon, üdüléseken, külföldi utakon. A válaszok alapján az eredmény megoszlott. Külföldön legalább egyszer járt 26 tanuló (86,66%). Ez a szám azonban nem bizonyult értékadónak, mivel 12 tanuló csak egy napos jugoszláviai bevásárló utazást tett. A közös családi kirándulások száma a mért négyéves időszakban igen kevés volt. Mindössze nyolc.

Az osztályba 5 tanuló járt be vidékről (16,66%). Kollégista volt 6 (20%). A többiek (19 fő, 63,33%) a városban laktak. Tanulósobai, menzai ellátásban minden igénylő részesült. Adatainkat összehasonlítottuk a párhuzamos osztályok osztályfőnökei által szerzett információkkal, és konzultációink során megállapítottuk, hogy lényeges eltérés nem volt, a minta alkalmasnak bizonyult a további vizsgálatra.

### **A formális osztályszerkezet**

A tanév elején a tanulók Osztály Diákbizottságot választottak. Ez a KISz felügyelete mellett az osztályfőnök irányításával az osztály érdekeit érintő speciális problémákkal foglalkozott. Ez a bizottság hivatott arra, hogy állandó, vagy ideiglenes megbízásokat adjon egyes tanulóknak különböző feladatok elvégzésére. Az ODB tagjai a következő feladatokat látták el.

Titkár: tervez, irányít, ellenőriz.

Érdekvédelmi felelős: feladatai között szerepelt az ösztöndíj javaslat előkészítése, utazási költség térítésére vonatkozó javaslat és az írásbeli dolgozatok időbeosztása. Tanulmányi felelős: figyelemmel kísérte az osztály tanulmányi eredményének alakulását, erről havonta beszámolt az osztályfőnöki órákon, tanuló párokat szervezett, és tanári korrepetálást kért, ha erre szükség volt.

Kultúr- és sportfelelős: szervezte az osztályok közötti sportversenyeket, klubdelutánokat javasolt, kidolgozta azok programját és irányította lebonyolításukat.

Gazdasági felelős: kezelte az osztálypénztárt, összegyűjtötte a kirándulások költségeit. A bizottság ideiglenes megbízásokat is adott. (Menza-, bejáró-, újságfelelős.)

### **Az informális struktúra vizsgálata az első és a második évben**

Az első tanév elején, az őszi mezőgazdasági munkák után végeztünk először felmérést. Kérdőívet szerkesztettünk, amelyben három kérdés volt.

Az első a szabadidei tevékenységekre vonatkozott.

(Idegen klubba hívtak meg, kit vinnél magaddal?)

A második kérdés a tanulmányi munkával állt kapcsolatban.

(Kivel készítenéd együtt házi feladatod?)

A harmadik kérdés utalt a fizikai munkára. Ezt a kérdést az inspirálta, hogy a tanulók az őszi közhasznú társadalmi munkában olyan feladatot láttak el, amely közben kis csoportokat kellett alakítaniuk.

(Kivel dolgoznál szívesen egy csoportban?)

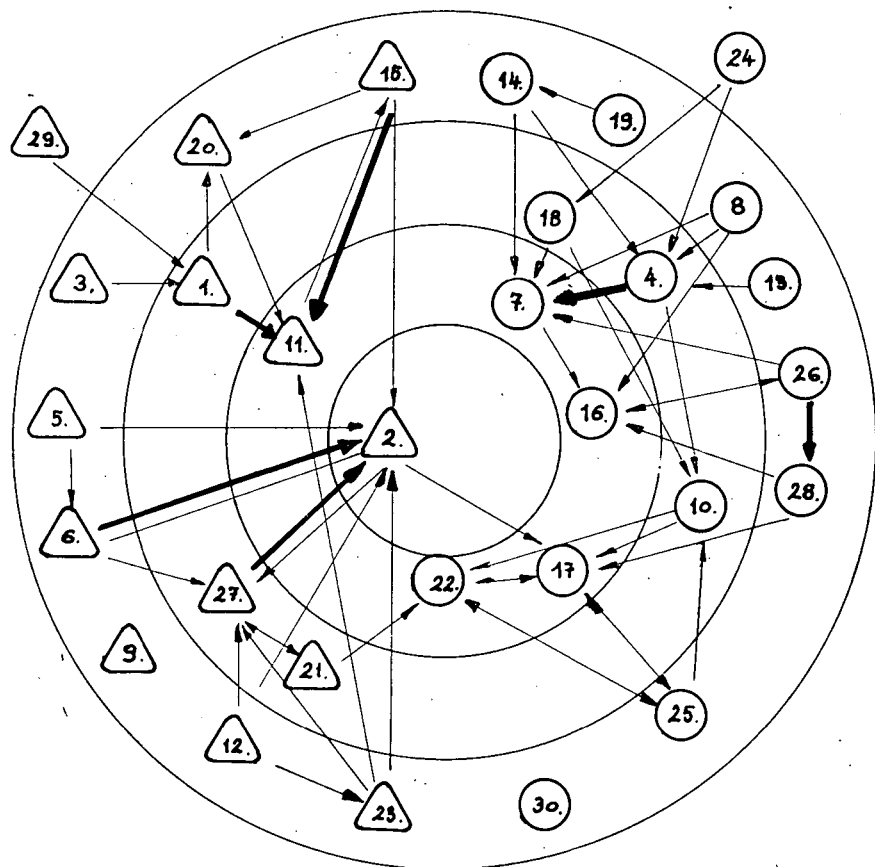
A csoportban végzett munkát a különböző személyek képességei mellett motiválta a közös kereset is.

A tanulók a szavazólapokat osztályfőnöki órákon töltötték ki. A kapott adatok segítségével matrixot készítettünk, melyből kiszámítottuk az akceptáció, a receptivitás és az affektív expanszió indexét.

A további feldolgozás folyamán háló-szociogramokat készítettünk az első választások alapján. Megállapítottuk, hogy az osztály két csoportra bomlott. A szabad

Összesítő szociogram a három kérdés  
alapján

| 1 - 7 | 8 - 14 | 15 - 21 | 22 - 28 | 15 - 21 | 8 - 14 | 1 - 7 |



Jelölések:

→ egyoldalú választás

↔ kölcsönös vál.  
hármas szavazat



leány



fiú



időre és a tanulmányi munkára vonatkozó kérdésben mind a fiúk, mind a lányok csoportja három-három mikrostruktúrát alkotott. A munkavégzéssel kapcsolatos kérdés szociogramja két centrummal rendelkező lánc-alakzatot mutatott. A leányok csoportjában a tanulmányi munkára vonatkozó kérdésben baráti párokat is találtunk. A három kérdés alapján — az akceptáció indexét figyelembe véve — rangsort állítottunk össze. Ezt felhasználtuk egy kör-szociogram készítésére. (I. tábla)

A második felmérést a tanév befejezése előtt végeztük. Eljárásmódunk hasonló volt, mint az első méréskor, azonban a szavazólapon a harmadik kérdés a következő volt: „Kivel beszélnéd meg őszintén politikai jellegű problémáid?”

A válaszokat itt is először háló-szociogramon ábrázoltuk. Megállapítottuk, hogy politikai jellegű kérdés táblázata hat központtal rendelkező, összefüggő alakzatot mutat. Ez a kohézió szempontjából kedvező helyzet azért alakulhatott ki, mert ebben a tanévben jártak a tanulók a KISZ által szervezett Kilián körbe. Ez a tanfolyam viztest átmenetet az úttörő és a KISZ szervezet között.

Elemzésünk következő lépése az volt, hogy összegeztük a második mérés eredményeit. Ismert kör-szociogramot készítettünk. (II. tábla)

A lehetséges szavazatok száma mindkét felmérésben 270 volt. Ez az adat lehetőséget adott a két mérés eredményeinek összehasonlítására, ezért a táblázatok elemzését segítségükkel végeztük el. Az első méréskor a 270 szavazatnak 80,37%-át használták fel a tanulók. A második mérés eredménye azt mutatta, hogy a lehetséges 270 szavazatnak már 85,18%-át vették igénybe. Az összes szavazatokból a lányok (16 fő) 144 lehetőségéből csak 117-el éltek, ez 81,25%. A fiúk (14 fő) 126-ból 100 szavazattal 79,36%-ot teljesítettek. A második mérés mind a lányoknál (129 szavazat, 89,85%), mind a fiúknál (101 szavazat, 80,15%) azt mutatja, hogy nőtt az interakciók száma, de nőtt a kölcsönös választások száma is.

A szociogramokat elemezve megállapíthatjuk, hogy míg az első felmérésnél 15—18 szavazat elegendő volt ahhoz, hogy valaki a centrumba kerüljön, addig a második méréskor ugyanehhez legalább 22 kellett. Ennek alapján a második mérés szociogramjában két kör felel meg a centrum követelményeinek.

Mindkét táblázatban jelöltük az egyoldalú és a kölcsönös választásokat, de csak abban az esetben, ha a tanuló, társa preferált helyzetét, legalább két szavazattal igazolta. A csoportkohézió erősödését mutatja a kapcsolatokat jelző vonalak számszerű növekedése is.

A két mérés összehasonlítása érdekében szükségesnek látszott a kölcsönösségi koefficiens (KB) megállapítása. Ezzel a mutatóval a csoport-szerkezetre következtethetünk. [11]

$$KB = \frac{R_1}{R} \cdot 100\%, \text{ ahol } R \text{ a kísérlet során leadott összes választások száma,}$$

$R_1$  a kölcsönös választások száma. A kölcsönös választások mutatója tehát a következő volt:

I. mérés

II. mérés

$$KB = \frac{10}{217} \cdot 100 = 4,60\%$$

$$KB = \frac{16}{230} \cdot 100 = 6,95\%$$

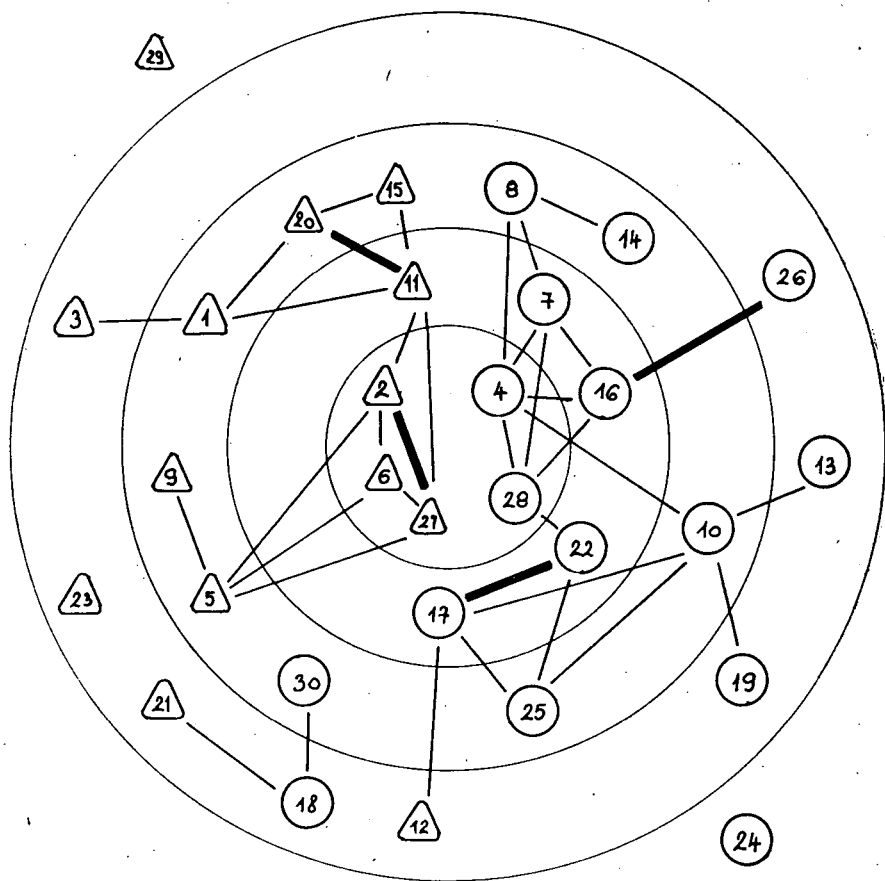
A kapott számszerű adatok is az együttműködési hajlam növekedését jelzik.



# Összesítő szociogram a három kérdés

alapján

1 - 7	8 - 14	15 - 21	22 - 28	15 - 21	8 - 14	1 - 7
-------	--------	---------	---------	---------	--------	-------



Jelölések:

—————: KÖLCSÖNÖS VÁL.      KÉTSZERESEN KÖLCSÖNÖS VÁL. : —————

leány



fiú



A tanulók státuszainak vizsgálatát explorációval egészítettük ki. Kerestük azokat a karakterisztikai jegyeket, amelyek alapján a centrumba lehetett kerülni. A 2-es tanuló pl. szolidaritásával, megbízhatóságával, nyugodt hagvételével vívta ki társai megbecsülését. A 7-es és a 11-es tanuló aktivitásával és szervező képességével lett népszerű. A 16-os, 22-es és a 17-es tanuló segítőkészsége, kedélyessége, humorérzéke, és határozott pályaválasztási szándéka miatt lett kedvelt társ. Az intellektuális tulajdonságok és a magasfokú empátiás képesség segítette a 27-es tanulót, hogy mind a két mérésben stabil helyet foglaljon el. Ennek a tanulónak veleszületett szomatikus rendellenessége volt. Hadart, és idegességében még dadogott is, ami beszédét bizonyos körülmények között érthetatlenné tette. Társai ennek ellenére pozitív tulajdonságai miatt szerették és így jól beilleszkedett a csoportba.

A második évben ismét alkalmaztunk szociometriai felvételt. A kérdőívet itt úgy módosítottuk, hogy a szórakozással kapcsolatos kérdésnél nem határoztuk meg a választható személyek számát. Az adatok feldolgozásakor matrixot, majd háló-, illetve kör-szociogramot készítettünk. (III. tábla) A szavazatok számának feloldása megnövelte tanulóinknál az affektív expanzitás indexét. A háló-szociogramok, amelyek csak az első választások szerepeltek azt mutatták, hogy a kapcsolatok nem változtak lényegesen, a barátságok elmélyültek. Magános tanulót nem találtunk.

Kiszámítottuk a kölcsönösségi koefficiens mutatóját.

$$KB = \frac{R_1}{R} \cdot 100\%$$

$$KB = \frac{70}{249} \cdot 100 = 28,11\%$$

Ha a kapott értéket összehasonlítjuk a második mérés 6,95%-os eredményével, megállapíthatjuk, hogy a kölcsönös kapcsolatok száma a második év végére ugrásszerűen megnövekedett. Konzultáltunk a párhuzamos osztályok főnökeivel, akik hasonló empirikus tapasztalatokra tettek szert. A fiúk és lányok kapcsolatai is javultak. Közvetlen, baráti, udvarias hangnem vált dominánssá. Megfigyeléseinket KISZ rendezvényeken, kirándulásokon, társadalmi munkaakciókon és osztály-rendezvényeken végeztük. Tapasztalatainkat a tanulók személyiség-lapjain is rögzítettük.

### **A tantárgycsoportos differenciálódás hatásának vizsgálata témánk szempontjából**

A kísérleti modell szerint a harmadik osztályban három tantárgycsoport alakult. Az első társadalomtudományi, a második természettudományi, a harmadik gyakorlati jellegű volt. Ezek a csoportok egyben az osztályok hivatalos szervezetét is jelentették. A formális struktúra részét képezte az a két csoport, amely az ún. blokkot alkotta. Így tehát egy osztály tanulói legalább két formális közösségbe tartoztak.

A mintául választott I., illetve II. b osztályból 12 fő (40%) az osztályfőnökkel együtt a III. a osztály alapját képezte. A létszám — más osztályokból érkezett tanulókkal együtt — 28 fő volt. Ez az osztály képviselte a társadalomtudományi tantárgycsoportot, és így tanulói a magyar—történelem—idegen nyelv, illetve az idegen nyelv—idegen nyelv —anyanyelv blokkba szerveződtek. A tanulókról vezetett feljegyzéseket az osztályfőnökök egymás között kicserélték, és az egyes tanulók személyiség szektorait konzultációk során igen részletesen elemezték. [12] Az osztályok összetételének megváltozásakor azért tartottuk különösen fontosnak a tanulókról vezetett feljegyzések, valamint az empirikus tapasztalatok elemzését, mert szükséges volt bizonyos prognózis felállítása a várható szerep-differenciálódásról.

A nevelőmunka tervezésénél alapvető célkitűzésünk volt a kohéziós folyamatok felgyorsítása, mivel a tanulóknak a személyes viszonylatok rendszerében elfoglalt helyzete nagyon lényeges személyiségformáló tényezőt képvisel. [13]

A harmadik év második felében elvégeztük a negyedik szociometriai felvételt is. Három kérdést adtunk fel a tanulóknak. Az első munkaszituációra, a második tanulmányi tevékenységre, a harmadik pedig a kérdésre válaszoló népnapijának megünnepelésére vonatkozott. A kérdések feltevésekor két szempontra hívtuk fel a tanulók figyelmét:

1. választhatnak korábbi osztálytársaik közül is
2. bármennyi nevet felsorolhatnak.

A kérdőíveket kiegészítettük karakterológiai szavazólapokkal is. Ezek segítségével nyert információinkat a jellemzéseknél használtuk fel, amikor a negyedik évben erre sor került.

Az adatok felvétele után matrixot, majd szociogramokat készítettünk, és kiszámítottuk a KB indexet is. A szociogramok elkészítésénél a tanulókat a régi névsor szerint 1—30-ig számoztuk, míg az új neveket 31—46-ig láttuk el sorszámmal. Ez lehetővé tette számunkra a mikrostruktúrákban elfoglalt helyek összehasonlító vizsgálatát. A hálósociogramok már jelezték az új kapcsolatok kialakulását. Az első helyen választott társak az új osztályközösségből kerültek ki. Magányos tanuló nem volt.

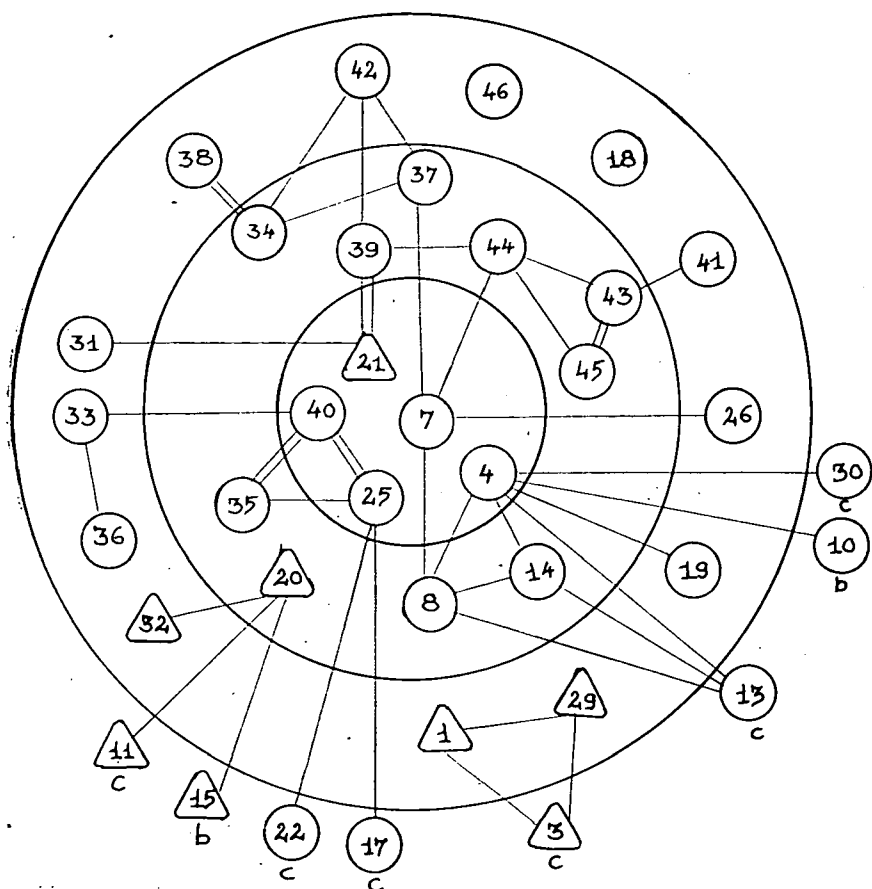
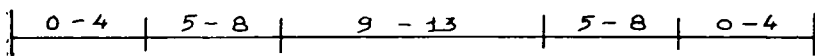
A körszociogram (IV. tábla), amelyet a negyedik felmérés alapján készítettünk a tanulók akceptációját demonstrálja. A centrumba 9—13 szavazattal, a második, illetve a harmadik körbe 5—8, és 0—4 szavazattal lehetett bekerülni. A lányokat körrel, a fiúkat háromszöggel jelöltük. A más osztályba járó, de választott tanulókat a körökön kívül helyeztük el és betűvel (b és c) jelöltük jelenlegi osztályukat. Csak a kölcsönös választásokat tüntettük fel. Ez a körszociogram azonban eltért a korábbiaktól abban, hogy csak a munkára és a tanulásra vonatkozó kérdésekre épült. A kölcsönös választások száma így is igen magas. A szórakozásra vonatkozó kérdés feldolgozása után döntöttünk úgy, hogy nem vesszük fel az ábrára a kölcsönös választásokat, mivel — azok nagy száma miatt — a szociogram áttekinthetetlen lett volna.

A kiszámított kölcsönösségi koefficiens is csak a munka, illetve a tanulmányi kérdésre vonatkozik és így is meglepően magas, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy ebben az időszakban az osztály tanulói még csak hat hónapja voltak együtt.

$$KB = \frac{43}{230} \cdot 100 = 18,69\%$$

A szabad időre vonatkozó kérdés feldolgozásakor kapott affektív-expanziós indexek igen magas számszerű eredményeket adtak. (8—15 szavazat) Az egyes tanulók szavazatainak átlag egyharmada esett az új osztálytársakra. A fennmaradó kétharmad megoszlott más osztályok tanulói között.

A negyedik évfolyam mérése nem hozott ennél jobb eredményeket. Lényegében változatlan adatokat kaptunk. Ennek magyarázatát abban láttuk, hogy a negyedik osztályban stabilizálódtak a kapcsolatok, amelyeket a közös érdeklődés, az oktatási forma kiscsoportos rendszere és a pályaválasztási szándék motivált. Nem változott lényegesen a tanulók státusza sem. A korábban centrumban elhelyezkedő tanulók megtartották központi pozíciójukat. Akik periférikusabb helyzetbe kerültek korábban növelték interakciós hajlandóságukat, tehát nőtt szociabilitásuk.



kölcsönös választás : \_\_\_\_\_

kétszeresen kölcsönös vál. : \_\_\_\_\_

leány :



fiú :



## Következtetéseink

1. A fakultatív tantárgycsoportos oktatási kísérlet szerkezete a kapcsolatteremtő képesség fejlődését előnyösen befolyásolta.

2. A kísérletben biztosított változatos foglalkozási formák gyakorló helyei a munkakapcsolatok kialakításának.

3. A szocializációs folyamatok felgyorsíthatók.

4. A kísérleti modell azoknak a személyiségvonásoknak a dominanciáját segíti, amelyek a mobil társadalom körülményei között nélkülözhetetlenek.

Befejezésül idézzük MARY L. NORTHWAY—LINDSAY WELD véleményét: „A szociometriai vizsgálatok révén sok mindent megtudhatunk a társas kapcsolatokról és a szociális interakciókról. Figyelmünket arra a tényre irányítják — s talán ez a legfőbb érdemük —, hogy az iskolában mindenekelőtt a társas kapcsolatokat kell fejleszteni, és a szociális törődést kell megtanulni. Bár ezek a dolgok nem részei az iskolai tantervnek, mégis alapvetőek.” [15]

Vizsgálatainkat tovább folytatjuk, hogy korrekt módszerekkel, egzakt adatok birtokában, megfelelő tanácsokat adhassunk az osztályfőnöki munka tervezéséhez.

## IRODALOM

- [1] ÁGOSTON GY.—OROSZ S., Kísérleti terv a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Szeged 1973.
- [2] ÁGOSTON GY.—BÁNFALVI J., Kísérlet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására három Csongrád megyei gimnáziumban Pedagógiai Szemle Bp. 1977/2.
- [3] RIBÁRSZKI GY., A József Attila Gimnázium Munkaterve 1974. (Kézirat)
- [4] GOTTL F., A József Attila Gimnázium Munkaterve 1975. Kézirat.
- [5] ABERCROMBIE, M. L. J., A kiscsoportok. In: B. M. Foss Új távlatok a pszichológiában, Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1972.
- [6] CARTWRIGHT, D., ZANDER, A. A csoportdinamika keletkezése. In: PATAKI (szerk.): Csoportlélektan, Gondolat Könyvkiadó 1969.
- [7] DURÓ L., A tanulókörösség pedagógiai pszichológiai megismerése 1978. (Kézirat)
- [8] FRAISSE, P., A kísérleti pszichológia gyakorlati kézikönyve. Akadémiai Kiadó Bp. 1975.
- [9] PETRUSEK, M., Szociometria. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1972.
- [10] GERÉB GY., Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó, Bp. 1970.
- [11] RIESZ B., Társaskapcsolatok összehasonlító vizsgálata általános iskolai tanulónál Acta Academiae Pedagogicae Szegediensis 1971.
- [12] HARSÁNYI I., A tanulók megismerése, Tankönyvkiadó, Bp. 1978.
- [13] DURÓ L., A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése Magyar Pszichológiai Szemle XXIX. 2. 211—215.
- [14] KÓSÁNA, O. V.—JÁRÓ K.—KALMÁR M., Fejlődéslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
- [15] NORTHWAY, M. L.—WEWLD, L., Hogyan készítsünk szociometriai felmérést? A Pedagogia Időszerű Kérdései Külföldön (Szerk.: Illés Lajosné) Tankönyvkiadó, Bp. 1971. 77. old.

## UNTERSUCHUNG DER INTERPERSONALEN BEZIEHUNGEN VON MITTELSCHÜLERN IM UNTERRICHTSEXPERIMENT MIT FAKULTATIVEN LEHRGEGENSTANDSGRUPPEN

TAMÁS KECZER

Im Attila-József-Gymnasium zu Makó wurde Jahre 1974 ein Unterrichtsversuch mit fakultativen Lehrgegenstandgruppen gestartet. Mit dem auf vier Jahre anberaumten Versuch wurden die Wandlungen der formalen und informalen Strukturen der im Experiment teilnehmenden Klassen und innerhalb dieser die Entwicklung des Kontaktbildungsvermögens der Schüler mit sozialpsychologischen Methoden analysiert.

In seiner Hypothese nahm der Verfasser an, dass die experimentellen Rahmen zur Entwicklung bzw. Förderung der Soziabilität geeigneter sind als das konventionelle Klassensystem.

9

In den Untersuchungen wurden Beobachtungen angestellt, schulische Dokumentationen analysiert. Lehrer-Konsultationen und unter persönlicher Beteiligung soziometrische Methoden angewandt.

Nach der Meinung des Verfassers hat sich seine Vermutung bewahrheitet, doch sollen die Untersuchungen fortgesetzt werden, um anhand korrekter Methoden und im Besitze exakter Daten entsprechende Ratschläge zur Planung der Klassenchef-Arbeit beiten zu können.

### **АНАЛИЗ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ СВЯЗЕЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ПРЕДМЕТОВ**

**ТАМАШ КЕЦЕР**

В 1974-ом году в гимназии им. Аттилы Йожефа в г. Мако начались эксперименты по преподаванию факультативных предметов.

В ходе эксперимента, проводимого в течение четырёх лет, при помощи социалпсихологических методов подвергались анализу изменения формальных и неформальных структур классов, участвовавших в эксперименте, в частности, анализировались способности установления межличностных связей учащихся. В нашей гипотезе мы предполагали, что рамки эксперимента создают более благоприятные возможности для развития социальности, чем традиционная система классов.

В ходе эксперимента мы применили методы наблюдения над школьниками, анализ школьных документов, социометрические методы и консультацию с преподавателями.

По нашему мнению, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась экспериментально. Однако эксперименты и в дальнейшем будут продолжены, чтобы при помощи точных методов и на основе эмпирических данных мы могли оказать необходимое содействие в планировании работы классного руководителя.

## ADATOK EGY KOLLÉGIUMI KÖZÖSSÉG ERKÖLCSI SZINTJÉNEK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATÁHOZ III.

KOCZKÁS IMRE

Az első (I) dolgozatunkban közöltük a vizsgálat elméleti és metodikai kiindulópontjait, módszertani elveit. A második (II) dolgozatunkban az eredmények értékelési módját, a következtetések, elemzések összegezését végeztük el.

Jelen dolgozatunkban a személyközi kapcsolatokat és ezek erkölcsi-pszichológiai tényezőit, az emberismeret fejlettségét, valamint a vizsgálat végső következtetéseinek, elemzéseinek összegezését tűztük ki feladatul. (A részletes adatok, rangsorok és szociogramok közlésétől eltekintünk.)

A tanulók erkölcsi magatartásának fejlődését meghatározó mértékben befolyásolják azok a közösségi keretek — struktúrájukkal és tartalmi oldalukkal — amelyekben a tanulók élnek. A struktúra ismert. A tartalmi oldal a különböző vizsgálatok eredményeként részleteiben is feltárult. A közösség társasszerkezetének vizsgálatát ettől függetlenül azért tartottuk indokoltnak beiktatni, mert:

a személyközi kapcsolatok jelentős mértékben befolyásolják a személyiség fejlődését;

a tartalmi tényezőkkel egybevetve feleletet adnak a kapcsolatok motivációs szerepére.

Abból az ismert tényből indul ki, hogy a primér, tantermi és az egész kollégiumi közösségben a tanulók között bonyolult alá- és fölérendeltségi kapcsolatok — intézményes kapcsolatrendszer (formális struktúra) — alakulnak ki. Az intézményes kapcsolatrendszer nem tekinthető kizárólagosnak. A közösségeken belül lényeges hatóerők általában nem intézményes csoportokban jutnak kifejezésre, hanem többnyire spontán kapcsolatok rendszerében.

Témánk szempontjából tehát látnunk kell a vizsgált közösség belső dinamizmusát, amelyek különböző fejlettségi szinten állnak, s így a személyközi kapcsolataikban is más-más képet mutatnak.

KOLOMINSZKIJ (1969) ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy a közösségekben kialakuló, vagy kialakult zárt csoportosulások létrejöttének magyarázata abban rejlik, hogy a tanuló magatartását, pszichés beállítódását meghatározza a közösség tagjaihoz való viszonyulásának módja és a közösség tagjainak reagálása erre a viszonyulásra. A kölcsönös viszonyulásnak ebben a jellegében rejlik a zárt csoportosulások pszichológiai magyarázata.

Az erkölcsi magatartás motivumainak és a személyközi kapcsolatok néhány összefüggésének vizsgálata előtt feltételezzük, hogy a tanulók személyiségjegyei, a kapcsolatok keretei és a már feltárt tartalmi jegyek meghatározó jelentőségűek a közösség tevékenységrendszerében.

VORWERG (1964) szerint ugyanis a „csoportviszonylatok és ezzel a csoportszerkezet is a kooperatív tevékenység során valósul meg.”

A tevékenység pedig „valamilyen meghatározott viszonyt létesít egyfelől az ember, másfelől az őt körülvevő világ, a többi ember és az élet által állított feladatok között” (RUBINSTEIN 1964).

Feltételezésünk szerint a tanulók erkölcsi magatartása és ezek motívumai és a személyközi kapcsolatok között dinamikus kölcsönhatás áll fenn.

A szociometria segítségével arra kerestük a választ, kinek milyen a helyzete az adott közösség kapcsolatrendszerében:

- a) spontán rokonszenvi (szimpátia) kérdések alapján,
- b) a tanulást segítő (munka) kérdések alapján.

A rokonszenvi kérdések segítségével megkíséreltük felderíteni a legintimebb kapcsolatokat a közösségen belül (affektív struktúra). A második kérdés (tanulás) már bizonyos objektív tendenciák felderítésére hivatott. A két kérdésre kapott válaszok összehasonlítása pedig lehetőséget biztosít a kapcsolatok motívumainak figyelemmel kísérésére is.

A kollégiumban történt felmérés után 1 hónappal (1970) az iskolai osztályokban is egy újabb felvételt készítettünk. A kérdéseken csak annyit változtattunk, amennyit a konkrét szituáció megkívánt, vigyázva arra, hogy az előző (kollégiumi) kérdésekkel tartalmi összhangban maradjunk. E vizsgálattal az volt a célunk, hogy

- a) egy adott életkeret (közösség) megváltoztatása mennyiben módosítja a személyközi kapcsolatokat, illetve a már kialakult kapcsolatok mennyire stabilak,
- b) hogyan alakul egy-egy tanuló kapcsolatrendszere, státusza egy másik közösségben,
- c) a kollégisták milyen szerepet töltenek be az iskolai osztályközösség életében.

Az adatok áttekinthető feldolgozása érdekében az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- a) a kapcsolatok számszerű adatai (népszerűségi rangsor),
- b) a közösségeken belüli mikroalakzatok,
- c) a különböző adatok összehasonlító elemzése.

Az így nyert adatokat a szociogramok segítségével tettük szemléletesebbé.

#### az adatok elemzése

Az elemzést osztályonként külön-külön elvégeztük. Dolgozatunkban csak az I. osztályról kapott képet mutatjuk be.

Az I. osztályos kollégisták elsődleges közösségeinek (Ady, Munkácsy) affektív struktúráját ábrázoló szociogram laza szerkezetet mutat. Az Ady közösség világosan 2 részre oszlik, míg a Munkácsy közösség 50%-a egy tanuló (12 sz.) köré tömörül. A másik 50% a különböző felsőbb osztályosok felé keresi a kapcsolatot, sőt még a legnépszerűbb tanuló is így orientálódik. Feltűnő, hogy kölcsönös választás csak egy van. Ha tantermi közösségi szempontból nézzük a szerkezetet, akkor egységesebb képet kapunk, hiszen a 12 sz. tanuló köré csoportosulás komoly magja lehet a további fejlődésnek. Az érzelmi kötődésnél figyelembe kell venni, hogy ezek a tanulók csak fél-éve vannak még a kollégiumban. Ebben az életkorban igen nagy az igény a barát megtalálására, ami egyrészt a választásban sürgeti, másrészt pedig bizonytalanná is teszi. Keresi az „igazit” ezért nehezen, a pillanatnyi benyomások alapján dönt az első, második, harmadik választási lehetőség között. Ha mindhárom választást figyelembe vennénk, akkor mind a kölcsönösségi, mind a sűrűségi index is igen magas lenne. Az, hogy a másodlagos (tantermi) közösség szerkezete egységesebb, azzal magyarázható, hogy elsősorban — különösen az első félévben — minden közösségi megmozdulás főként ezen a szinten történik.



A kép változik, ha az iskolai osztályok szociogramjába helyezve vizsgáljuk az egyes közösségek affektív struktúráját. Az I. a osztály társasmezőjének struktúrája laza. A fiúk lányok külön-külön csoportokat alkotnak. A kollégista lányok itt kivétel nélkül a 12 sz. tanuló köré csoportosulnak, de eléggé elszigetelődnek. A nem kollégisták közül csak hárman kapcsolódnak a csoporthoz. Az osztály többi leány tanulója párkapcsolatot alkot (5 pár). Az is megfigyelhető, hogy a kollégisták kölcsönösségi kapcsolata is laza. Érdekes, hogy az a két tanuló (12, 18) akik a kollégiumi felméréskor III. osztályos tanulót választottak itt kölcsönösségi kapcsolatba kerültek. A fiúk az osztályban egy hatos, egy ötös és két négyes csoportot alkotnak. Két kollégista — akik itt kölcsönösen választják egymást — a 6-os csoporthoz kapcsolódnak.

Az Ady közösség tagjai az iskolai osztályban méginkább elszigetelődnek; 2 párra és egy négyes láncolatra szakadnak. Ebben az osztályban is jellemző a fiúk lányok teljes elkülönülése.

A munkakapcsolat felmérése alapján az elsődleges közösségek képe zártabb alakzatot mutat annak ellenére, hogy kölcsönös választás itt is csak egy van. A központ itt is a 12 sz. tanuló. Az iskolai kép módosul. Az elsődleges közösségek itt már nem tartják meg viszonylagos zártságukat, viszont az osztálytól elszigetelődnek.

A kollégium összesített szociogramja is szolgáltat néhány tanulságot. Az I. évfolyam tantermi közössége a II. éveseknél nem kerül semmilyen kapcsolatba sem. A 12 sz. tanuló „sztár” helyzete egyértelmű.

A népszerűségi rangsor szempontjából igen meglepő, hogy ilyen rövid idő alatt erőteljes differenciálódást figyelhetünk meg.

A kollégiumban és az iskolában kapott szavazatok számának megoszlását tekintve a táblázatról leolvasható, hogy viszonylag kevés az olyan tanuló, akinél meg egyezik, vagy közel esik a két szám. Lényeges eltérés két tanulónál (45, 7) tapasztalható csupán.

A kollégium összesített „céltábla szociogramján” a 10-en felüli körökbe 4 I. éves tanuló került. A legbelső körbe a második legtöbb szavazattal a 12 sz. tanulót találjuk. Viszont ugyanebből a közösségből két tanulót senki sem választott.

Az iskolában az I. a osztályosok körében a kollégisták sokkal népszerűbbek, mint az I. b osztályban. A szociogramok azt is mutatják, hogy az iskolában nincs olyan kollégista, akit senki ne választott volna.

### Az I. osztályos elsődleges közösségek népszerűségi rangsora

Tanuló	Ady		Tanuló	Munkácsy	
	Kollégiumi szav. sz.	Iskolai szav. sz.		Kollégiumi szav. sz.	Iskolai szav. sz.
69	10	10	12	32	23
71	8	8	21	19	21
45	2	12	5	7	12
41	7	4	16	11	8
63	4	2	7	14	2
54	4	1	35	10	5
72	3	1	31	4	5
75	2	1	2	2	4
			8	2	2
			20	2	1
			11	—	3
			19	—	3

A dolgozat bevezetőjében (I.) hipotétikusan megfogalmaztuk, illetve modellünk megszerkesztésénél számításba vettük a közösségen belüli ön és mások ismeretének (emberismeret) — témánk szempontjából is — igen fontos problémáját. A pedagógiai pszichológia művelői (pl. HEMMING 1957, KOLOMINSZKIJ 1963) egyértelműen vallják, hogy a helyes önértékelés (önismeret és emberismeret) egyik alapfeltétele a személyiség egészséges fejlődésének. A közölt modellünk (I. dolg.) megszerkesztésénél igyekeztünk azt a törvényszerűséget megragadni, hogy a személyiség fejlődését — ezen belül a motivációs bázis kialakulását — személyközi kapcsolatok, kölcsönhatások, az önértékelés, mások rólunk alkotott véleménye, stb. igen alapvetően befolyásolja, bizonyos értelemben meg is határozza. Elfogadjuk azt a megállapítást (HARSÁNYI—G. DONÁTH 1956), hogy önmagunk értékelését jelentős mértékben befolyásolják, alakítják a más emberektől eredő elfogadások, elutasítások még akkor is, ha igyekszünk is elutasítani azt, amit mások látnak bennünk. Minél jelentősebb számunkra az ítéletet formáló személy, véleményét annál autotentikusabbnak fogadjuk el, tehát az emberismeret lényegesen befolyásolja személyiségünk fejlődését. Alig vitatható, hogy a fejlődő személyiség esetében ez fokozottan érvényes.

Mind a hazai (HARSÁNYI, G. DONÁTH), mind a külföldi szakirodalom (HARVEY—LINDZEY—ZAZÓ—HEMMING—WASHBURN—KOLOMINSZKIJ—KOLBANOVSKIJ) sokrétűen foglalkozik a problémával. Minden megközelítés végsősoron azt vizsgálja, hogy a különböző értékelések hogyan befolyásolják, alakítják a személyiség fejlődését.

Önértékelés során a kollégium minden tanulója készített önjellemzést. Felhívtuk a tanulók figyelmét a lényeges tulajdonságok kiemelésére, majd felelevenítettük — röviden — azokat a személyiség tulajdonságokat, amelyekkel az aktuális személyiség leginkább jellemezhető. (Előzőleg minden közösségben alaposan megtárgyaltuk a személyiség problémáját, jellemzésének lehetőségeit és nehézségeit.)

Másodszor pedig azt kértük, hogy elsődleges közösségének tagjai és saját magát is az intellektuális, kontatív, és a szociatív tulajdonságai alapján — minden indoklás nélkül — névvel és számmal rangsorolja.

Emberismeret. E feladatrészben 2 jellemzést kellett az önjellemzés szempontjai szerint készíteni a tanulóknak.

1. Meghatározott. A kiosztott papírlapon elsődleges közösségének tagjai közül egyet megneveztünk és erről kellett a jellemzést elkészíteni.

2. Meghatározatlan. Tetszés szerint választhatott bárkit a kollégiumból.

Ilyen jellegű feladatok kitűzését azért láttuk indokoltnak:

a) az önjellemzés és saját maga rangsorolása a tanuló önismeretének szintjéről és tartalmáról nyújt képet,

b) minden tanulóról legalább egy tanuló részletesebb véleményét megismerhetjük,

c) a közösség központibb alakjairól pedig részletes véleményt gyűjthetünk össze, amely egyben bizonyos támpontot ad a közösség alakuló közvéleményéről.

A feladatok feldolgozása során nem törvényszerűségeket, életkori jellegzetességeket kívántunk feltárni. Ez alkalommal a jellemzések, ítéletek és a különböző rangsorolások összevetése alapján a vizsgált elsődleges közösségek fejlettségi szintjét kíséreltük meg felvázolni.

A vizsgálat eredményeit az alábbiakban foglalhatjuk össze vázlatosan:

Önismeret (önértékelés). Az erkölcsi fejlődés nélkülözhetetlen alapjának tekinti HEMMING (1957) az adekvát önértékelést. Egyet kell érteni azzal is, amivel megállapítását indokolja. Kifejti, hogy az ember bármilyen helyzetben csak akkor

vállalhat erkölcsi felelősségen alapuló felelős szerepet, ha biztos abban, hogy nyújtani is tudja azt, amit nyújtania kell, amit elvárnak tőle.

Az adekvát önértékelés torzulásait (irrealitás, alul- és túlértékelés) nem könnyű kimutatni, különösen akkor nem, ha a torzulás mértékére vonatkozólag is szeretnénk megállapításokat tenni. Ezeknek a torzulásoknak a mértéke igen valószínűen az erkölcsi magatartás motívumainak alakulását is befolyásolják.

Minden értékelési rendszer törvényszerűen csődbejut, ha a felnőttek (hivatásos és nem hivatásos nevelők) következtetlenül, rendszertelenül, teljesen a szubjektivitás szeszélyeinek alárendelve értékelik neveltjeiket.

E néhány irodalmi és tapasztalati általánosítást a vizsgálat adatainak feldolgozása előtt azért tartottuk szükségesnek előrebocsátani, hogy a válaszok feldolgozásának — bizonyos értelemben a következtetések levonásának is — rendező elvéül szolgáljon.

A válaszokat külön-külön értékeltük, majd négy kategóriába soroltuk.

A reális kategóriába azokat a jellemzéseket soroltuk, amelyek a tényleges és lényeges személyiségjegyeket ragadták meg és ezek alapján az összkép megrajzolására törekedtek. Figyelembe vettük az életkori sajátosságok mellett azt a tényt is, hogy ezek a tanulók pszichológiát nem tanultak.

Túlértékelést akkor állapítottunk meg, ha a tanuló tényleges pozitív tulajdonságai mellett a negatívumokat figyelmen kívül hagyta, vagy nem vette jelentőségüknek, a személyiség struktúrájában elfoglalt szerepüknek megfelelően számításba.

Alulértékelés a hibák túlzott felnagyítása, csak ezek hangoztatása. Legtöbb esetben még csak kísérlet sem történt arra, hogy a tényleges, vagy vélt hibákat szembeítsék a kifejezetten pozitív tulajdonságokkal.

Irreális értékelésnek azokat a jellemzéseket vettük, amelyek a reálisan létező pozitív és negatív tulajdonságok teljes mellőzésével „magyarázzák” magukat. Míg a túl- és alulértékelés esetében az aktuális képtől való elmozdulást vesszük figyelembe, addig az irreális esetében az aktuális képtől való teljes elszakadással kell számolni.

A kollégium 87 tanulójának önjellemzése a fenti kategóriák szerint a következő számszerűséget mutatja:

Reális értékelés .....	12,8%
túlértékelés .....	8,4%
alulértékelés .....	52,9%
irreális értékelés .....	25,6%

A fenti számadatok még többet mondanak, ha az egyes kategóriákban szereplő tanulókat a sociogramon (cél tábla) elfoglalt helyükkel vetjük össze:

Reális kategória: 64% középső körökben  
20% belső körökben  
16% külső körökben

Túlértékelt kategória:  
71% belső körökben  
5% középső körökben  
24% külső körökben

Alulértékelt kategória:  
82% középső körökben  
18% belső körökben

Irreális kategória:  
68% külső és periféria  
32% középső körökben.

A fenti adatok egyértelműen bizonyítják, hogy a tanulók önismerete nem megbízható és nem hiteles. Rendkívül fontos, hogy az ember életvitele szempontjából reálisan lássa a viszonylag állandó és jelentős személyiségtulajdonságait. A 12,8% reálisnak ítélt önértékelés igen kevés, még akkor is, ha az életkori sajátosságokat és a szakközépiskolai jelleget figyelembe vesszük.

Megnyugtató, hogy a túlértékelések száma alacsony, viszont az a tény, hogy ezek közül 71% a „sztárok” körében található, arra a veszélyre figyelmeztet, hogy ezekben a tanulóknál már kialakult, vagy kezd kialakulni az úgynevezett szuperioritáskomplexus, amelynek az a legfőbb veszélye, hogy eltúlozza értékeit, illetve hibáival nem hajlandó számolni.

Meglepően magas az alulértékelés, amely óhatatlanul az inferioritáskomplexus kialakulásához vezet. A számok azt bizonyítják, hogy a kollégiumnak ezt nem sikerült oldani, így ezek a tanulók a személyiség potenciáljukat nem tudják megfelelően kamatoztatni. Adottságukat, értékeiket nem tudják kibontakoztatni.

Az irrealitás magas száma főleg a perifériára szorultakkal való fokozott foglalkozásra hívja fel a figyelmet.

Mások ismerete során a meghatározott és meghatározatlan jellemzések értékelését hasonló módon végeztük el, mint az önértékelés esetében. A kategóriákat is változtatlanul hagytuk. Mindkét jellemzés esetében voltak olyan tanulók, akik nem éltek a lehetőséggel.

Meghatározott: reális értékelés .....	17,6%
túlértékelés .....	13,7%
alulértékelés .....	43,6%
irreális értékelés .....	10,5%
nem válaszol .....	13,7%

Meghatározatlan:

reális értékelés .....	21,8%
túlértékelés .....	35,6%
alulértékelés .....	23,0%
irreális értékelés .....	14,9%
nem válaszol .....	4,4%

Érdekes a két táblázatot egybevetni. Azt tételeztük fel, hogy a meghatározatlan esetében lényegesen magasabb a reális értékelés száma, mint a meghatározatlannál. A meghatározatlan jellemzés túlértékelés számának ilyen emelkedésében minden bizonnyal az játszott jelentős szerepet, hogy a tanulók döntő többsége a hozzájuk legközelebb álló barátjukat választották értékelésük alanyának. Az önértékeléshez viszonyítva az irreális értékelések száma csökken. Változtatlanul magas az alulértékelés a meghatározott kategóriában. Összesen 16 tanuló nem élt az értékelés lehetőségével és ebből a meghatározott esetében 12-en. Ezek számára még valamilyen mentséget lehetne is találni, de a szabadválasztás esetében csak arról lehet szó, hogy ezek a tanulók ezért nem választottak senkit, mert senkihez sem kötődnek, tehát közelebből senkit sem ismernek.

Az eddig feldolgozott összes vizsgálati anyagunk (de legpregnansabban az ön és mások jellemzése) egyértelműen bizonyítja, hogy a vizsgált kollégium tanulóinak értékelési rendszere nem ellentétes társadalmunk ilyen vonatkozású normáival. Erre bizonyítékuul szolgálnak az I. sz. felvételi lap indoklási részében található erkölcsi fogalmak, valamint a jellemzésekben értékelt személyiségtulajdonságok és a hiányzó-

tulajdonság-kategóriák. A tanulók által pozitívnak minősített tulajdonságok között nincs egy sem, melyet ne lehetne általános követelményként kitűzni. Némi bizonytalanságot csak akkor tapasztaltunk, amikor konkrét negatív tulajdonságok hiányát pozitívnak minősítik. A vizsgálat által feltárt helyzet azt mutatja, hogy társadalmunk értékrendszerét megfelelő tudatosítás után könnyebben magukávé tudják tenni. Ebben az alakuló értékrendszerben leglényegesebb a társakhoz való viszonyulást tartják. Ezt követik a különböző normákhoz való viszonyulások. Az értemi vonások csak a 3—4. helyen szerepelnek, a fizikai és az akarati vonások csak ezek után következnek és az önmagukhoz való viszony csak elvétve szerepel. A negatív tulajdonságoknál viszont az utóbbinak is jelentős szerep jut ugyan, így a társakhoz való viszony és az értemi szféra negatív jellemzői. Dolgozatunk szempontjából az az egyik legfontosabb megállapítás, hogy a közösséghez való pozitív viszonyulás és ennek torzulása elegendő legtöbb esetben a pozitív vagy negatív ítélet meghozatalára. Ugyanezt mondhatjuk el az önmagunkhoz való viszonyról is. Az értemi tulajdonságok — a tanulmányi munka és annak eredményessége — egyik osztályban sem vezető szempontja a megítélésnek, sőt ahogyan haladunk a felsőbb osztályok felé egyre kisebb jelentőséggel bír (jó tanuló előfordulási száma: I. oszt. 20, II. o. 15, III. o. 12, IV. o. 6; rossz tanuló előfordulási száma: I. o. 17, II. o. 13, III. o. 6, IV. o. 2.) Az adatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az elfogadott, vagy elutasított tanulók szociális státuszát nem túlzottan befolyásolja tanulmányi munkájuk ilyen vagy olyan alakulása. A teljesítmény szemlélet ilyen hiánya, sőt sok esetben teljes negligálása még akkor sem elfogadható, ha a tanulók döntő többségénél a továbbtanulás perspektivikusan sem szerepel egyéni terveikben.

Az erkölcsi ítéletek elemzésénél már megemlítettük, hogy néhány igen fontos erkölcsi kategória nem szerepel, s ezek nem szerepelnek a jellemzésekben sem. (Szocialista eszmeiség, hazaszeretet, materialista világnézet, társadalmi tulajdon védelme stb.) Erre a tényre azért tértünk ismételtén vissza, mert amikor direkt módon rákérdeztünk e hiányokra, akkor valamiféle mondanivalójuk volt, tehát valamiféle ismeretekkel rendelkeznek. A jellemzések instrukciójánál sem tértünk ki ezekre — tehát eltávolodtunk a sugalmazás zónájától — a konkrétumokra. A következtetés adott: a kategóriákat formailag ismerik, de a bennük rejlő tulajdonságoknak (társadalmi szféra) különösebb jelentőséget nem tulajdonítanak.

A vizsgálat eredményének leegyszerűsített, csak a témára koncentrált taglalásának egy másik konklúziója, hogy az önértékelésnél kedvezőbb képet mutat a mások értékelése.

A vizsgált kollégium tanulóinak értékelési szempontjai és eredményei lényeges különbségeket nem mutatnak életkor szerinti taglalásban (I—IV. o.). Bizonyos finomodás, differenciálódás ugyan kimutatható, ezek azonban korántsem olyan mértékűek, hogy figyelembevételük az erkölcsi magatartás motívumainak fejlődésbeli megítéléséhez lényeges segítséget nyújtanának.

A sokoldalú és rendszeres ön és mások megismerése és értékelése fejlesztően hat az egyes tanulókon kívül természetesen az egész közösségre is. A pedagógiai-pszichológiai tevékenység beépítése a nevelés folyamatába parancsolólag követeli meg az erkölcsi alapelvekkel, értékelési szempontokkal való rendszeres foglalkozást. Az értékelések, amelyek a közösségben elhangzanak a fejlődés folyamán a közvélemény rangjára emelkedhet és így az erkölcsi magatartás egyik domináns szabályozóivá válnak.

Ezért tartottuk szükségesnek tájékozódni a közvélemény szintjéről, erejéről és a személyiséget formáló hatásáról. Az eredményekre jelen esetben külön nem térünk ki, ezeket beépítettük az összefoglaló részbe.

## Összefoglalás (I., II., III.)

Hipotézisünk lényege az volt, hogy a kollégiumi nevelőmunka során fokozottabb tudatossággal kell foglalkozni a tanulói személyiség megismerésével és fejlesztésével. Kiemelt feladatnak kell tekinteni a pozitív erkölcsi normarendszer tudatosítását, mert csak így lehet érvényt szerezni a társadalmi elvárásoknak.

Az erkölcs, mint egyéni tudattartalom jelenik meg, úgy, ahogyan a személyiség az objektív erkölcszhöz viszonyul, amennyire felismeri, életmódjában érvényesíti, tettei mértékéül tekinti a társadalom erkölcsi törvényeit, szabályait. A középiskolai tanulóknak az érettséggel el kell, hogy érjék: a tudatos, tetteikért felelősséget vállalni tudó és akaró személyiség szintjét. A motívumok szerepe ebben a folyamatban meghatározó jellegűvé válik.

A probléma vizsgálata folyamán egyértelművé vált, hogy az erkölcsi magatartás motívumainak feltárása során egy egész motivációs szerkezettel kell számolnunk, valamint azzal, hogy a szerkezet tagjai egymással dialektikus kölcsönhatásban állnak.

A tanulói személyiség megismerése folyamán egyik legfontosabb problémának tekintettük a személyiségben ténylegesen működő, hatékony motívumok megragadását. Amikor a tanuló tevékenységét, erkölcsi magatartását kiemeltük a személyiség vizsgálандó jegyei közül, ez egyben azt is jelentette, hogy a tanuló magatartása, tevékenysége közben determináló szerepet játszó motívumok rendszerét kell megragadni. Ez a motivációs bázis pedig a társadalom objektív szükségleteivel kell, hogy egybeesést mutasson. Végeredményben ezek a felismerések indokolták vizsgálódásaink részterületeinek ilyen csoportosítását és megítélésünk szerint igazolását is.

A magatartás erkölcsi összetevőinek és sajátosságainak vázlatos elemzése a hipotétikusan felállított típusok képét számszerű adatokkal pontosította. A fejezet legfőbb tanúsága — véleményünk szerint — az, hogy témánk szempontjából az erkölcsi arculat olyan összetevőit kell megragadnunk, amelyek valamilyen lényegyet tudnak mutatni az erkölcsi fejlettségből és metodikailag is mérhetők. Feltételezésünket az erkölcsi ítélet többoldalú vizsgálata igazolta. Az elemzés azt is egyértelműen megmutatta, hogy az erkölcsi ítélet a magatartást befolyásolja, szabályozza, de nem azonos azzal.

Az erkölcsi ítéletek motívumainak tanulmányozása arra figyelmeztet, hogy az erkölcsi ismeretek szintjét, határait, tartalmi mélységét nem mutatja meg világosan az, hogy a tanuló milyen gyakran használja és hogyan él vele ítéletei során. Érzékelhetővé vált, hogy az ismeretek sokszor felszínesek, tartalmukat tekintve az életkorhoz nem adekvátak és így nem felelnek meg az életkori követelmények szintjének. Vizsgálódásaink alapján meggyőződéssel valljuk, hogy a tanulók erkölcsi ítéleteiről akkor kapunk megbízható képet, ha azt átgondolt tervszerűséggel rendszeresen mérjük és rendszeresen formáljuk.

Tapasztalataink szerint az erkölcsi tudat formálása, illetve a motivációs bázis szélesítése két alapvető feltétel megoldását követeli meg:

a tanuló személyiségének ismeretét és erre az aktuális személyiség struktúrára alapozva a tanuló belső, pszichikus feltételeinek optimális előkészítését a befogadásra, az adott aktuális közösség színvonalának megfelelő, a fejlődés irányába nyitott erkölcsi ismeretrendszer folyamatos bővítését.

A vizsgálat igazolta, hogy a tanulók morális ismereteinek, ezek szintjének tervszerű vizsgálata elengedhetetlen, mert a felmérések eredményeire alapozva lehet az empirikus ismereteket felemelni az általánosítás szintjére és így tehetjük alkalmassá a magatartás irányítására.

Az eddigi adatok kiegészítésére nagyszerű lehetőség nyílt meg a szociometriai felméréssel. A különböző közösségek struktúrájának összehasonlítása, a „hivatalos funkciót” viselők helyzete, a kollégiumi kapcsolatok változása az osztályközösségekben stb.

Vizsgálatunk során adatokat nyertünk a közösségek strukturális jellemzőiről és a tipikus összefüggésekről. Amikor a különböző rangsorolásokat összevetettük a közösségben elfoglalt hellyel, igen sok esetben tapasztaltuk, hogy az értékelő beállítódás egyben szelektálás is érzelmi vonatkozásban. Témánk szempontjából ezt az összefüggést nagyon fontos tanulásnak tekintjük.

A felmérés adatai és az adatokból levont következtetések alátámasztották, hogy a tanulói személyiség és ezen belül az erkölcsi magatartás motívumainak megismerése lehetetlen a személyközi kapcsolatok feltárása, a személyiség és a közösség kölcsönhatásának megismerése nélkül. Ez a magyarázata annak, hogy vizsgálódásaink arra törekedtek, hogy minél sokoldalúbban, de irányultságában komplexen közelítse meg a személyiséget.

A vizsgálataink eredménye és az empirikus tapasztalatok alapján megállapítjuk, hogy napjaink egyik legfőbb nevelési-oktatási feladata a személyiség szocialista formálása. E feladat jelentős felelősséget ró az iskola és a kollégium makró- és mikro-közösségeinek alakítására. A pszichológia tudományára pedig az újabb és újabb tényezők, összefüggések feltárása, módszerek kidolgozása vár.

## IRODALOM

- FORRAI T., 1972., Tanulók teljesítményének és önértékelésének alakulása, rendszeres teljesítményértékelése hatására. Pszichológiai Tanulmányok. XIII. Akadémiai Kiadó. Bp. 147—157. p.
- GERÉB GY., 1962., Osztályszerkezet kohéziójának és megbomlásának pszichológiai vizsgálata. Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve. 153—168. p.
- HARSÁNYI I.—DONÁT B., 1966., Az értékelés és önértékelés kérdései a neveléslélektan szemszögéből. Pedagógiai Szemle. 6. 520—529. p.
- HUNYADI GY., 1970., A szociometriai módszer és az interperszonális viszony. Pszichológiai Tanulmányok. XII. Akadémiai Kiadó. Bp. 135—151. p.
- KOLOMINSKIJ, J. L., 1969., Néhány kísérleti adalék a szociometria kritikájához. Csoportlélektan., PATAKI F., (szerk.) Gondolat Kiadó. Bp. 219—231. p.
- PATAKI F., (szerk.) 1969., Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó. Bp. 412. p.
- VASTAGH Z., 1967., A közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös kapcsolatainak összefüggése. Pedagógiai Szemle. 7., 8. sz.
- WORWERG M., 1973., A közösség szociálpszichológiai vizsgálata. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó. Bp. 149. p.

## BEITRAG ZUR PÄDAGOGISCHEN UNTERSUCHUNG DES MORALISCHEN NIVEAUS EINES KOLLEGIIUM-KOLLEKTIVS III

### IMRE KOCZKÁS

Als Teil der Untersuchung sind in der vorliegenden Arbeit die interpersönlichen Beziehungen und die Ergebnisse der Entwickeltheit ihrer moralisch-psychologischen Faktoren und der Menschenkenntnis zusammengefasst. Die während der Untersuchung erhaltenen Daten haben die strukturellen Charakteristika der Kollektive und die typischen Zusammenhänge aufgedeckt. Als eine vom Gesichtspunkt des Themas hochwichtige Erkenntnis erachtet der Verfasser, das die bewertende Einstellung gleichzeitig auch eine Selektierung in gefühlsmässiger Beziehung ist. Das gesamte Untersuchungsmaterial (am prägnantesten aber die Selbst-Charakterisierung und die Charakterisierung anderer) beweist eindeutig, dass das Bewertungssystem der getesteten Schüler den diesbezüglichen Normen unserer Gesellschaft nicht entgegengesetzt ist. Nach entsprechender Bewusstmachung vermögen sie sich diese leicht anzueignen. Eindeutig bewiesen ist auch, dass ein günstigeres Bild als die Selbstbewertung die Bewertung anderer zeigt.

## К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ МОРАЛЬНОГО УРОВНЯ ОДНОГО ИЗ КОЛЛЕКТИВОВ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕЖИТИЯ (III)

ИМРЕ КОЦКАШ

шении в то же время является и отбором. Весь материал исследования (однако наиболее полна характеристика, данная самим себе и другим) однозначно подтверждает, что система оценок учащихся, принимающих участие в эксперименте, не противоречит общественным нормам. После доведения их до сознания учащихся они легко усваиваются ими. Исследованием было доказано и то, что характеристика, данная другим, всегда лучше своей характеристики.



## A DIDAKTIKAI ISMERETEK ÉVKÖZI ELLENŐRZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Írta: VARGA SÁNDORNÉ

1954-ben a Pittsburghi Egyetemen megtartott konferencián olvasta fel B. F. SKINNER „A tanulás tudománya és a tanítás művészete” c. tanulmányát, amelyben megfogalmazta a tanítás lényegét, mely szerint a tanítás a tanulás irányítása. NAGY S. e megállapítást korunk egyik legjelentősebb pedagógiai felismerésének tekinti [1]. Ezt a véleményt az eltelt időszak külföldi és hazai publikációi is megerősítik.

A tanítás fogalmának korszerű értelmezése megtalálható a felsőoktatás pedagógiájában: „a felsőfokú oktatás a hallgatók tanulásának olyan jellegű irányítása, amely fokozatos átmenetet kíván kiépíteni a teljes önirányítás és önképzés kifejlődéséhez” [2].

A tanítás fogalmának korszerű értelmezése két fontos feladatot jelent a didaktika oktatásában:

1. A didaktikát korszerűsíteni kell tartalmában, a didaktika fogalomrendszerébe be kell építeni az új, korszerű fogalmakat, különös tekintettel a tanítás fogalmára.
2. A korszerűsítés igénye vonatkozik a didaktika oktatásának módszereire, szervezeti és munkaformáira is. Úgy kell megtervezni és megszervezni az oktatás folyamatát, hogy az oktatás ne csak a tudás átadását jelentse, hanem a tanulás irányítását, szabályozását.

A Neveléstudományi Tanszéken e két feladat alapvetően meghatározza a didaktika oktatását. „Előkísérlet” formájában új didaktikai koncepció kipróbálására vállalkoztunk. A koncepció kardinális kérdése a tanítás értelmezése, amely — a korszerű didaktika szerint — a tanulás irányítása, szabályozása. A meghatározásból következik a didaktika ismeretanyaga:

- A tudás fogalma, alkotóelemei (ismeret, tevékenység).
- A tudáshoz vezető út: a tanulás, a tanulás törvényei.
- A tanítás mint a tanulás irányítása: a tanítás-tanulási folyamat makro- és mikrostruktúrája; a tanítás-tanulás módszerei; a tanítási óra felépítése; felkészülés a tanításra.\*

A tanárképzésben nem elégedhetünk meg a didaktika tartalmi korszerűsítésével. Nem elegendő csak ismeretként megtanítani a tanítás fogalmának lényegét, úgy kell tanítanunk, hogy a gyakorlatban is érvényesüljön a meghatározás: *irányítani, szabályozni kell a tanulást*. Az irányítás, szabályozás alapvető feltétele a visszacsatoló információ biztosítása a tanulási tevékenység egyes szakaszainak eredményeiről. B. F. SKINNER megállapítása szerint az oktatás nem attól lesz modern, ha megkísérreljük az osztályt és a tanítási órát kiiktatni, hanem azáltal, hogy a gondosan megtervezett

\* Az „előkísérlet” OROSZ SÁNDOR irányítja. „A tudás fogalma, alkotóelemei” c. téma megtalálható OROSZ SÁNDOR: A tananyag elemzése (Országos Oktatástechnikai Központ, 1977.) című munkájában.

nevelési folyamatba megfelelő számú visszacsatolást iktatunk, amelyek éppen a folyamat irányítását teszik gyakorlatilag lehetővé [3].

A felsőoktatás folyamatában gyakran nem valósul meg a rendszeres visszacsatolás. A tanulmányi információ, a tudás átadása és a visszacsatolás időben eltávolodik, s úgy jelenik meg, mint az oktatási folyamat két különálló szakasza. Ha elfogadjuk a felsőoktatás korszerű értelmezését, mely szerint az oktatás a tanulás irányítása, szabályozása, úgy a *visszacsatolást szervesen be kell építenünk az oktatás folyamatába*, s ha szükséges módosító információ segítségével szabályoznunk kell a tanulást. A visszacsatolásnak azonban csak akkor van informatív jellege, ha az oktatási folyamatban rendszeres a tudás elsajátítása, a tanulás, vagyis megvalósul a tanítás-tanulás egységes folyamata.

Tanszékünkön a tanulás hatékonyabb irányítása érdekében a visszacsatolást jelentő ellenőrzést és értékelést beépítettük az oktatás folyamatába. A következőkben a didaktikai szemináriumokon alkalmazott ellenőrzés és értékelés célját, módszereit és eredményét kívánjuk ismertetni. Az ellenőrzés és értékelés célja, pedagógiai funkciói:

- Az ellenőrzés és értékelés kettős visszacsatolás. Az ellenőrzés célja, információgyűjtés a hallgatók folyamatos felkészüléséről, tudásáról. Az irányított folyamat eredményéről gyűjtött információ teszi lehetővé a szabályozást, a korrekciót.
- Az évközi ellenőrzés feltételezi a didaktikai ismeretek rendszeres elsajátítását, rendszeres munkára, önálló tanulásra készíti a hallgatókat.
- A rendszeres tanulás növeli az aktivitást a szemináriumi munkában, elősegíti a legfontosabb didaktikai ismeretek eredményesebb, tartósabb elsajátítását.
- Az évközi formatív értékelés alapvető funkciója a fejlesztés, a hallgatók tudásában a jól elsajátított tudáselemek megerősítése, a hiányosan elsajátított tudáselemek korrekciója. Az értékelés tehát visszacsatolási információt jelent a hallgatók számára, tudásuk mennyiségi és minőségi jellemzőiről.
- Az értékelés az oktató részére is fontos visszacsatolás. Egy-egy kérdésre megfogalmazott válasz elemzése, értékelése lehetővé teszi a megfelelő következtetések levonását egy-egy tematikus egység, ezen belül egy-egy téma ismeretanyagának elsajátítási szintjére. Szükség szerint még az oktatási folyamatban visszatérhet egyes anyagrészek problematikusabb részeire. Ha csak a vizsgán történik meg az ellenőrzés és a szummatív értékelés, nincs lehetőség a szabályozásra, a hiányos ismeretek pótlására.
- Az évközi ellenőrzés és értékelés lehetővé teszi az önmegismerést, a reális önértékelést, mely lényeges feltétele az önnevelésnek (önirányításnak).
- A rendszeres visszacsatolás növeli az oktatás hatékonyságát, a hallgatók folyamatosabban készülnek a kollókviumra, illetve folyamatosan teljesítik a jegymegajánlás feltételeit.

Az ellenőrzés és értékelés csak akkor tölti be a pedagógiai funkcióit, ha:

- szervesen beépül az oktatás folyamatába, vagyis célirányuló, tudatos tervezés, szervezés előzi meg. Az oktató megtervezi, hogy mit, mikor, hogyan és miért ellenőriz és értékel, s erről a félév első szemináriumán tájékoztatja a hallgatókat;
- az oktató a hallgatók felkészülését folyamatosan, közvetlen, vagy közvetett formában irányítja;

- sokoldalú, változatos formákban szervezi meg az információgyűjtést, az információ elemzését, értékelését;
- a kétfajta visszacsatolási tevékenység időben nem távolodik el egymástól, az ellenőrzést követi az „elemző-értékelő” szeminárium, ahol az oktató nemcsak érdemjeggyel értékel, hanem elemzi a szemináriumi csoport és az egyének teljesítményét;
- a hallgatókat bekapcsolja az értékelés folyamatába, önértékelésre nevel.

### Az ellenőrzés és értékelés módjai

A fenti pedagógiai szempontok, követelmények figyelembevétele alapján dolgoztuk ki az évközi ellenőrzés és értékelés módjait. A félév során négy alkalommal végzünk ellenőrzést és értékelést. A hallgatók az első szemináriumon — a tematika alapján — pontosan megismerik egy-egy ellenőrzés anyagát, idejét, célját és az ellenőrzés és értékelés módjait, így tervszerűen történhet a tananyag feldolgozása, felkészülés a visszacsatolásra. Az ellenőrzést követi az „elemző-értékelő” szeminárium, ahol az elemzés és értékelés mellett meghatározzuk a „csoport-korrekció” és az önkorrekció feladatait.

A négy ellenőrzés háromfajta ellenőrzési módot jelent. A hallgatók két alkalommal készítenek önálló témakifejtést igénylő dolgozatot, egy alkalommal feladatlapot töltenek ki, s egyszer „MAGISTER” visszacsatoló berendezéssel történik az ellenőrzés. A didaktika tananyagának jellege alapvetően meghatározza egy-egy tematikus egység ellenőrzésére alkalmas ellenőrzési módot. A négy alapvető ellenőrzést kiegészítjük egyéb feladatokkal: óraelemzéssel, és két szabadon választható tanulmány elemzésével.

*Az önálló témakifejtést igénylő dolgozatban* a hallgatók egy megadott általános pedagógiai és egy didaktikai témát fejtettek ki. (Pl.: A tanítás-tanulás folyamatának összehasonlító elemzése ismeretelméleti, didaktikai, logikai és kibernetikai szempontból). A dolgozatírás alkotó munkát követelt, mivel a tények reprodukálása mellett, a tények közötti összefüggés és az interdiszciplináris elemzés is fontos szempont volt. A dolgozat értékelése érdemjeggyel történt.

Az évközi ellenőrzésre felhasználtuk a „MAGISTER” visszacsatoló berendezést. A gépi visszacsatolás sokrétű előkészítő tevékenységet igényelt. Legigényesebb munkát a felelet-választásos feladatok megszerkesztése, a kérdésformák és a feleletsor megfogalmazása jelentette. A feleletsor minden esetben öt feleletből állt, összeállításnál figyelembe vettük, hogy „a disztraktorok mindig több-kevesebb segítséget nyújtanak a helyes felelet kiválasztásához. A disztraktorok segítő hatása formai, tartalmi, illetve általában mindkettő” [4]. Ezért úgy állítottuk össze a feleletsorokat, hogy a disztraktorok tartalmilag és formailag hasonlítsanak a helyes válaszra, illetve több olyan disztraktor is szerepelt, amely csak részben volt helyes. A következő feleletsor típusokat alkalmaztuk a visszacsatolás során:

#### 1. Egy jó választ és disztraktorokat tartalmazó feleletsor:

##### 1.1. Mi a pedagógia?

- B) Személyiségformálás
- D) Embernevelés
- P) A kulturális javak átszármaztatása
- T) A nevelés tudománya
- V) A tanítás elmélete

2. Több jó választ és disztraktorokat tartalmazó feleletsor:

2.1. Jelölje meg az alábbi felsorolásban az ismereteket!

- B) Képesség
- D) Képzet
- P) Művelet
- T) Tény
- V) Törvény

3. Egy jó választ, elfogadható választ és disztraktorokat tartalmazó feleletsor:

3.1. Mi a nevelés?

- B) Személyiségformálás
- D) A nevelés tudománya
- P) A kulturális javak átszarmaztatása
- T) A nevelő hatása neveltire
- V) A szocialista embereszmény kialakítására irányuló céltudatos, tervszerű, szervezett, rendszeres tevékenység

3.2. Mit nevezünk oktatásnak?

- B) A tanítás elméletét
- D) A tanítás gyakorlatát
- P) Az ismeretek elsajátítására, valamint készségek, jártasságok és képességek kialakítására irányuló tervszerű tevékenységet
- T) A tanulás irányítását
- V) Megfelelő szokások kialakítását

A feleletsor jó és elfogadható válaszai között a következő differenciálást használtuk. Jó választ jelentett a korszerű általános pedagógiai és didaktikai ismeret, a 3.1. feladatban a „V”, a 3.2. feladatban a „T” válasz. Elfogadható választ jelentett a jó, de nem teljes ismeret pl.: a 3.1. feladatban a „B” válasz, valamint a hagyományos didaktikai ismeret pl.: a 3.2. feladatban a „P” válasz.

4. Egy jó választ és disztraktorokat tartalmazó feleletsor. A feleletsort úgy állítottuk össze, hogy a kérdésre egyetlen válaszkülönbség alapján adható meg a jó válasz.

4.1. Jelölje meg azt a felsorolást, amely az ismeretek elsajátítási szintjeit helyes sorrendben tünteti fel!

- B) Reprodukálás, ráismerés, alkalmazás
- D) Alkalmazás, ráismerés, reprodukálás
- P) Reprodukálás, alkalmazás, ráismerés
- T) Ráismerés, alkalmazás, reprodukálás
- V) Ráismerés, reprodukálás, alkalmazás

Az előkészítő munka szerves része volt az értékelési rendszer kidolgozása, a pontszámok meghatározása. Fontossági súlyozás alapján a jó válaszra 2 pontot, elfogadható válaszra 1 pontot és a rossz válaszra –1 pontot kaptak a hallgatók. Meghatároztuk a választáshoz szükséges idő limitjét, kipróbáltuk a visszacsatolást, s csak ezután következett az ellenőrző funkciót ellátó visszacsatolás.

A hallgatók írásvetítő segítségével kapták meg a kérdéseket és a feleletsorokat. Ezt követően az előre meghatározott időegységen belül öt lépésben adták meg a válaszokat. Az első lépést a jó válasz, a második, a harmadik, a negyedik és az ötödik lépést az elfogadható válasz jelzése jelentette, a B, D, P, T, V billentyűk segítségével. Így a feleletsor minden választát ismét értékelni kellett, kihagyva az első lépésben kiválasztott jó választ. Ha több jó választ tartalmazott a feleletsor, szintén öt lépésben válaszoltak a hallgatók.

A „MAGISTER” visszacsatoló berendezés segítségével elvégzett információgyűjtés után az információt elemeztük és értékeltük. Mivel a berendezés csak csoportteljesítmény mérésére alkalmas, elemzőlapot készítettünk, s erre rögzítettük a gép jelzéseit. Az elemzőlap adatai alapján készült az értékelő matrix, melynek függőleges sora a hallgatók egyéni teljesítményét fejezi ki pontszámokban és százalékban. A vízszintes sor kérdésenként értékeli a csoport teljesítményét, ez a sor teszi lehetővé a feladatok tartalmi elemzését. A százalékban kifejezett értékek alapján érdemjegyet kaptak a hallgatók.

A hallgatók tudásának évközi ellenőrzésére eredményesen alkalmaztuk a feleletválasztásos módszert. A feleletválasztásos feladatok kritikusai szerint a feleletválasztásos kérdések felesleges gyakorlatok, elvégzéséhez kevés gondolkodás, belátás és semmi megértés nem szükséges [5]. Tapasztalataink alapján, ha a feleletsor a jó válasz mellett elfogadható választ is tartalmaz, a hallgató többször kerül döntés elé, minden esetben a válaszvariánsok között mérlegelni, differenciálni kell, s csak gondolkodással, összehasonlító ítéletek segítségével adhatja meg a differenciált választ.

A „MAGISTER” berendezés jelenlegi technikai felépítése nem felel meg a visszacsatoló berendezésekkel szemben támasztható korszerű követelményeknek. „A visszacsatoló berendezéseknek az a célja, hogy tájékoztatást adjanak az oktatási eredményekről, ha egy tanulót vagy egy csoportot a tanultakról kérdeznek” [6]. Lényeges követelmény tehát az egyéni teljesítmény értékelhetősége, amelyre a „MAGISTER” berendezés csak abban az esetben alkalmas, ha a lámpamezőn megjelenő információt előre elkészített elemzőlapon rögzítjük, s ez alapján az értékelő matrix segítségével végezzük el az adatok elemzését, értékelését. Az oktatás racionalizálásának igénye növeli a követelményeket az oktatási eszközök hatékonysága iránt. Az oktatási eszközök tervezés és kifejlesztése közben fokozottabban figyelembe kellene venni azoknak pedagógiai és diaktikai potenciáit.

A *feladatlapos ellenőrzés* kettős funkciót töltött be az oktatás folyamatában. A tudásszintmérés egyik eszközeként sokoldalú visszacsatoló információt biztosított a hallgatók tudásáról. Mivel a hallgatók ellenőrizték, értékelték a feladatlapokat így tapasztalati anyagot szereztek „A tudásszint mérése” c. téma feldolgozásához, megismerkedtek a feladatlap szerkesztésének, értékelésének metodikai problémáival.

A feladatlap elkészítését a didaktika anyagának minőségi és mennyiségi elemzésével kezdtük. Számba vettük azokat az ismereteket: fogalmakat, tényeket, a leírás különböző fajtáit (definíció, törvény, elv, elmélet, szabály), amelyeket ellenőrizni kívántunk. Az ismereteket alternatív elemekre bontottuk, s megállapítottuk az ismeretek elsajátítási szintjeit. A mérendő ismereteket feladattá formáltuk, megfogalmaztuk a kérdéseket és a javítókulcsot.\*

A feladatlap kérdései elsősorban a tények, a tények közötti kapcsolatok ellenőrzésére, értékelésére irányultak, de az ismeretek megismerő alkalmazására is lehetőséget biztosítottak. A következőkben néhány alkalmazott feladattípust mutatunk be:

#### Ténykérdések:

##### 1. Egészítse ki az alábbi mondatot!

\* A feladatok összeállításához felhasználtuk NAGY JÓZSEF: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései c. munkáját, valamint az ÁGOSTON—NAGY—OROSZ: Méréses módszerek a pedagógiában c. könyv megfelelő fejezetét (OROSZ SÁNDOR: A mérés eszközei).

A fogalom szigorú szabályok szerinti leírását .....  
..... nevezzük.

Javítókulcsban: a) definíció

a
---

2. Sorolja fel a tanítás-tanulás munkaformáit! .....

Javítókulcsban: a) frontális osztálymunka

b) individualizált munka

c) csoportmunka

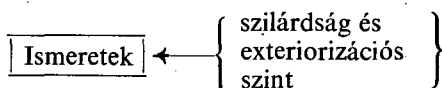
a	b	c
---	---	---

3. Kinek a nevéhez fűződik a lineáris program megalkotása? .....

Javítókulcsban: a) B. F. Skinner

a
---

4. Végezze el az alábbi felosztást!



Javítókulcsban: a) ráismerés

b) reprodukálás

c) alkalmazás

a	b	c
---	---	---

5. Sorolja fel, hogy a módszereket milyen szempontok alapján csoportosítjuk?.....

Javítókulcsban: a) funkció

b) személyi dominancia

c) információhordozó

a	b	c
---	---	---

6. Sorolja fel a nevelés fogalmának alapvető jegyeit! .....

Javítókulcsban: a) társadalmi tevékenység

b) osztályjellegű

c) céltudatos

d) tervszerű

e) szervezett

f) fejlesztő hatású

g) kollektív jellegű

h) kétoldalú (bipoláris)

- i) egyetemes
- j) folyamatos
- k) ellentmondásos

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

7. Mi szerint osztottuk fel a tevékenységet, ha a felosztás eredménye: kognitív és operatív tevékenység? .....
- Javítókulcsban: funkció

a
---

Ténykapcsolatkérdés:

Mi az oktatás? .....

- Javítókulcsban: a) tanulás  
b) irányítása  
c) szabályozása

a	b	c
---	---	---

Kognitív feladat:

Az alábbi felsorolásból húzza alá a leírás fajtáit!

Művelet, szabály, törvény, elv, fogalom, elmélet, kijelentés, képzet, definíció, feladat, készség, tény

- Javítókulcsban: a) definíció  
b) törvény  
c) elv  
d) elmélet  
e) szabály

a	b	c	d	e
---	---	---	---	---

A bemutatott feladattípusok alapján összeállított feladatlapok különböző jellegű ismereteket és kognitív tevékenységeket ellenőriznek, értékelnek. A ténykérdések első kérdése az adott tulajdonságok alapján, a halmazfogalom megnevezését kívánja meg. A halmaz elemeit kell felsorolni a második feladatban. A harmadik feladatban az adott tulajdonság alapján az individumot kell megnevezni. A megadott felosztási alap alapján részhalmazokat kell felsorolni a negyedik feladatban. Az ötödik feladatban a felosztási alapok felsorolása, a hatodik feladatban a halmazfogalom tulajdonságainak felsorolása a feladat. A hetedik feladatban a megadott részhalmazok alapján kell a felosztási alapot megnevezni.

A ténykapcsolatkérdések főleg a definíciók, szabályok, törvények, elvek, elméletek ellenőrzésére, értékelésére irányulnak. Mi elsősorban a definíciók ismeretét ellenőriztük. Egy-egy definíció értékelésénél a genus proximum és a differencia specifikák számbavétele mellett, lényeges szempontot jelentett az alternatív elemek sorrendje is.

NAGY J. szerint: „A ténykérdésekkel, a ténykapcsolatkérdésekkel csak reprodukáljuk a tudást. A kognitív feladatokkal viszont arról győződhetünk meg, hogy a tudást képes-e a tanuló alkalmazni” [7]. Az ismeretek alkalmazását segítették a felelet-

választásos kognitív feladatok. A bemutatott feladatban besorolást kell végezni, vagyis el kell dönteni, hogy az adott halmaz részhalmaza-e a fogalom által jelölt halmaznak, vagy sem.

A feladatok elkészítése után meghatároztuk a pontértékeket, az egyes alternatív egységekre szintsúlyt állapítottunk meg, ráismerés szintjére 1 pontot, reprodukálás szintjére 2 pontot, alkalmazásra 3 pontot. Az alternatív elemekre vonatkozó pontértékeket értékelő rácson rögzítettük. Egy-egy feladat összpontszáma jelentette a 100 %-os teljesítményt. A pontértékek alapján számítottuk ki az érdemjegyeket. A feladatlap kitöltése után a hallgatók — javítókulcs segítségével — elvégezték az önellenőrzést, önértékelést, így azonnal kaptak visszacsatoló információt a tudásuk jellemzőiről.

### Az évközi ellenőrzés és értékelés tapasztalatai

Összefoglalva tapasztalatainkat megállapíthatjuk, hogy az oktatási folyamatba beépített ellenőrzési és értékelési módok sokoldalú információt nyújtottak a hallgatók tudásának kvalitatív és kvantitatív jellemzőiről. Az önálló témakifejtés, a feladatlapos ellenőrzés, a gépi visszacsatolás alkalmas volt a didaktika alapvető fogalmainak átfogó ellenőrzésére, a ráismerés, a reprodukálás és az alkalmazás szintjén.

Folyamatosabbá vált az évközi tanulás, s ez jelentősen növelte a szemináriumi munka hatékonyságát és az ismeretek tartós elsajátítását.

A kidolgozott értékelési rendszer alapján mind az oktató, mind a hallgató rendszeresen tájékozódhatott az évközi tanulás eredményességéről, s ez alapján tervezhette meg az évközi korrekciót, önkorrekciót. A hallgató számára tanulásra ösztönző motivációt is jelentett, hiszen az értékelés jelentős pedagógiai értéke a siker, a megerősítés és a motiváció. KELEMEN L. szerint „A siker és sikertelenség pl. nemcsak magát a tanulást szabályozza, de a személyiség önértékelését, igényszínvonalát, társadalmi értékét és szerepét is.” [8]

Az általános pedagógiai és didaktikai ismeretek folyamatosabb, elmélyültebb tanulmányozása lehetővé tette az eredményesebb felkészülést a kollokviumra, illetve a megajánlott jegy megszerzését. A dolgozat, a feladatlap és a feleletválasztásos visszacsatolás érdemjegyei alapján állapítottuk meg a megajánlott jegyet. A kiegészítő feladatokat jelentő óraelemzés és a két tanulmány elemzése, valamint a szemináriumi munka korrekciós szerepet töltött be a megajánlott jegy kialakításában. Megajánlott jegyet csak azok a hallgatók kaphattak, akik elérték a jó és a jeles eredményt. A vizsgaidőszakban minden hallgató pótolhatja tudásában jelentkező hiányosságokat, ezért lehetőséget biztosítottunk a megajánlott jegy javítására. Természetesen a kollokviumon nemcsak javíthatott a hallgató a megajánlott jegyen, hanem megtarthatta, illetve ronthatott is.

Közel 4 éves tapasztalataink alapján megállapíthatjuk, hogy eredményesebb oktatást, tanulást mutatnak a megajánlott jegyek és a kollokviumi jegyek. A kollokviumokon — többoldalú, alaposabb információ alapján — nagyobb biztonsággal és objektivitással ítéltük meg a hallgatók felkészültségét.

A rendszeres ellenőrzés és értékelés lehetővé teszi, hogy a felsőoktatásban is érvényesüljön — mind elméletben, mind gyakorlatban — az oktatás fogalmának korszerűsítése, mely szerint az oktatás nemcsak információátadás, hanem a tanulás irányítása, szabályozása. Feltétlen meg kell jegyeznünk, hogy az ellenőrzés és értékelés csak egyik feltétele, eszköze az eredményes évközi önálló tanulásnak. Jelentős motivációs tényezőt jelent a felsőoktatás folyamatában a feldolgozott tananyag, az aktivitást biztosító oktatási módszerek, korszerű szervezeti és munkaformák.



## IRODALOM

- [1] NAGY SÁNDOR: Utószó B. F. Skinner „A tanítás technológiája” c. könyvéhez. = Pedagógiai Szemle, 1978. 7—8. 696—706. l.
- [2] KELEMEN LÁSZLÓ: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai. Bp., 1971. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 27. l. (A Felsőoktatási Pedagógiai Akadémia előadása 7.)
- [3] SKINNER, B. F.: A tanítás technológiája. 1973. Gondolat, 248 l.
- [4] ÁGOSTON—NAGY—OROSZ: Méréses módszerek a pedagógiában. Bp., 1974. Tankönyvkiadó, 395. l. (Eredménymérés az iskolában)
- [5] COX, R.: A vizsgák és a felsőoktatás: Szakirodalmi Szemle. = Vizsgáztatás a felsőoktatásban. Szerk.: Bíró Péterné, Bp., 1970. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 46. l.
- [6] MACKENZIE—ERAUT—JONES: Tanítás és tanulás. Bp., 1974., Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 106. l.
- [7] NAGY JÓZSEF: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Bp., 1972., Tankönyvkiadó, 48. l. (Eredménymérés az iskolában)
- [8] KELEMEN LÁSZLÓ i. m. 28. l.

## KONTROLLE UND BEWERTUNG DER DIDAKTISCHEN KENNTNISSE INMITTEN DES UNTERRICHTSJAHRES

JÚLIA VARGA

Verfasserin untersucht vom Gesichtspunkte der Lenkung und Regelung des Lernens die Möglichkeiten der Kontrolle und Bewertung im Laufe der Unterrichtszeit des Schuljahres. Sie stellt die Charakteristika der in den didaktischen Seminarien angewandten Kontrollmethoden — Schreiben von Aufsätzen, „MAGISTER“ — Rückkoppelung, Aufgaben-Blätter-Kontrolle — vor. Die Analyse der wichtigeren Erfahrungen lässt sie feststellen, dass die in den Unterrichtsprozess eingebaute Kontrolle und Wertung vielseitige Informationen über die qualitativen und quantitativen Charakteristika des Wissens der Hörer vermittelten. Das kontinuierlichere Lernen ermöglichte ein erfolgreicherer Vorbereiten für die Kolloquien bzw. für das Erreichen der gebotenen Note.

## ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ХОДЕ УЧЕБНОГО СЕМЕСТРА

ШАНДОРНЭ ВАРГА

Автор в своей работе рассматривает возможности проверки и оценки дидактических знаний в ходе учебного семестра с точки зрения регулирования учёбы и управления ею. В работе рассматриваются отличительные черты методов проверки, используемых на занятиях по дидактике, как, например, контрольных работ, «Магистерской» обратной связи, проверки при помощи тестов. На основании анализа полученных данных в работе доказывается, что проверка и оценка знаний в ходе учебного процесса дает разностороннюю информацию о качественной и количественной характеристике знаний студентов. Регулярная учёба способствовала более успешной подготовке студентов к экзамену.



## HANGRENDSZEREK ÉS MODUSZOK

Bárdos Lajos rendszerezési elveit alkalmazva írta és összeállította:

AVASI BÉLA

II.

(folytatás)

### 4. Négyfokú hangrendszerek és moduszok

A négyfokúság leggyakoribb zenei képletei a tetrachord és a tetraton hangkészletű dallamok, valamint a tercépítkezésű négyeshangzatok. Zenei elemzéseinkben a tetrachordokat elsősorban moduszokként értelmezzük, a tetraton hangkészlet mind modusz, mindpedig rendszer jelentésében használatos. Valamely szeptimakkord és megfordításai külön-külön moduszok, együttesen hangrendszert alkotnak.

#### a) A négyfokúság hangrendszerei

A kromatikus-enharmonikus tizenkétfokúság hangközeiből képezhető négyfokú hangrendszereket is kvintszerkezetük alapján csoportosítottuk. A rendszerek négy hangját úgy helyeztük el a *Gis*-től *As*-ig terjedő tiszta kvintek sorozatában, hogy a két szélső hang a *D* középponti hangtól azonos távolságra kerüljön. Ez az elrendezés azonban csak a páratlan számú  $L^\circ$ -értékek esetében lehetséges. Ha tehát a rendszer  $L$ -értéke  $5^\circ$ ,  $7^\circ$ ,  $9^\circ$  vagy  $11^\circ$ , akkor a szimmetrikus felépítésű egyes-rendszereket egy kvintsor, a tükörmegfordítást alkotó iker-rendszereket két kvintsor ábrázolja. Az egyes-rendszerek sorában a négy hang *D*-re szimmetrikusan helyezkedik el, az iker-rendszerek két sorának ellentétes hangjai egymást kiegészítve szimmetrikusok *D* hangra. (V. ö. pl. a IV. és a II—III. rendszerek kvintábráját!) Mindig két kvintsort találunk azonban, ha a rendszer  $L$ -értéke páros szám. Ilyenkor a felső sor hangjai a *b*-s módosítású hangok felé tolódnak el (szubdomináns irány), az alsó sor hangjai viszont a keresztel módosult hangok felé (domináns irány). Az egyes-rendszerekben ilyenkor mindkét sor azonos módon szimmetrikus, az iker-rendszerek két sorában a szimmetria a hangok ellentétes elhelyezkedésében nyilvánul meg. (V. ö. pl. a VII. és az V.—VI. rendszerek kvintábráját!)

A négyfokú hangrendszerek kvintábráit táblázatunk 1. rovatában találhatjuk. Szoros kvintláncolatot csak az első rendszer hangjai képeznek, a többiekben a kvintsorozat kimaradó hangjait vonalkával jelöljük.

A 2. rovatban levő négy szám a hangrendszer skáláját alkotó hangközök  $S$ -értékeit mutatja. A négyféle lehetőség közül a legkisebb hangközzel való skálakezdest választottuk. A négy  $S$ -érték egymásutánja tehát a lehető legkisebb négyjegyű számot adja. (Az I. rendszerben pl. 2325 kisebb mint 2523, 3252 vagy 5232.)

A 3. rovat a rendszer  $L^\circ$ -értékét, a 4. rovat pedig a rendszer hangjainak  $Q$ -átlag-értékét tartalmazza.

A római számok a hangrendszerek sorszámai: az egyes-rendszereket egy, az iker-rendszereket két, kötőjellel összekapcsolt római szám jelöli. A római számok után, a zárójelbe tett arab számok, az enharmonikus variánsok sorrendjét mutatják, a kötőjeles számok itt az iker-variánsokra utalnak. Az  $L^\circ$ -értékek páros számú cso-

portjaiban a sor végén álló S, ill. D, a szimmetrikus felépítésű rendszerek szubdomináns, ill. domináns változatát jelzik.

A hangrendszerek sorrendjét az (1) variáns  $L^\circ$ -értéke határozza meg: a kisebb  $L^\circ$ -értékűek előbbre, a nagyobbak hátrébb kerülnek. Azonos  $L^\circ$ -érték esetén az (1) variáns Q-átlaga dönt, itt is a kisebb számértékűek vannak elől. Ha két vagy több rendszer (1) variánsának  $L^\circ$ -értéke is, Q-átlaga is megegyező, akkor a (2) variáns értékszámai döntenek. (Pl. az V—VI. és a VII. rendszer (1) variánsának értékszámai azonosak:  $L=6^\circ$  és  $Q=2\frac{2}{3}$ , az V—VI. rendszer (2) variánsa azonban  $10^\circ$ , a VII. rendszeré  $11^\circ$   $L^\circ$ -értéket mutat.) Valamely hangrendszer (2), (3) és (4) variánsának sorrendjét, az értékszámok azonossága esetén, az (1) variáns értékszámai döntenek el. (A négyfokú hangrendszerek összefoglaló táblázatát lásd 207. oldaltól!)

Táblázatunkon a 43. négyfokú hangrendszer négyféle enharmonikus variánsának kvintszerkezetét, s a rendszerek legfontosabb adatait tanulmányozhatjuk. A 43 közül 15 egyes-rendszer, 14 pedig iker-rendszer ( $14.2=28$ ).

Az egyes-rendszerek enharmonikus variánsait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy

a) a XLIII. rendszernek mind a négy variánsa azonos szerkezetű: a 3333 S-képlet a szűkített szeptimakkordot és megfordításait jelenti; (négyes iker-variáns)

b) a XXXIV. (1515) és a XLII. (2424) rendszert enharmóniái két-két szimmetrikus szerkezetű iker-variánst alkotnak;

c) a XXI. (1155) és a XXXVII. (2244) rendszerekben is két-két iker-variánst találunk, közülük azonban egyik sem szimmetrikus szerkezetű, hanem az iker-rendszerek kvintábráihoz hasonlóan, egymást kiegészítő szimmetriát mutatnak;

d) A többi 9 egyes rendszerben két variáns kvintábrája szimmetrikus, a másik kettő iker-variánst alkot.

Az iker-rendszerek mindkét tagjának  $L^\circ$ -értéke és Q-átlaga azonos. A két rendszer sorrendjét az (1) variánsok hangjainak szubdomináns, ill. domináns töltése dönti el. Az iker-rendszerek két kvintsorozata közül a felső sor hangjai a szubdomináns, az alsó soré a domináns felé tolnak el. A kisebb sorszámot, római számot, az (1) variáns felső sora mellett találjuk. (V. ö. pl. a II.—III. iker-rendszer (1) variánsainak kvintábráit!) Ha azonban az iker-rendszerek mindnégy enharmónikus variánsát megvizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy mindkét rendszerben két variáns szubdomináns, kettő pedig domináns töltésű. Ezért az ikerrendszerek római számozása két esetben fordított sorrendet mutat. (A II.—III. ikerrendszerben pl. a III. rendszer (2) és (4) variánsa szubdomináns töltésű, tehát a III. rendszer került a felső és a II. az alsó sorba. Lásd a  $L=11^\circ$  és  $12^\circ$  értékek közt!)

Megfigyelhetjük, hogy csak az első húsz hangrendszer (1) variánsa következik folyamatos sorrendben, a XXI. rendszer már (1—2) iker-variáns formáját ölti. A XX. rendszer (1) variánsa egyszersmind a diatonia határát is jelzi, a XXI. rendszerben már megjelenik a kromatika, a bővített prim hangköz. Az első négy rendszer az általánosan ismert anhemiton pentatónia négyhangú képletei. Szorosabb értelemben véve tetratóniának azonban csak az I. rendszer nevezhető, mert összefüggő kvintláncolatot csak az I. rendszer hangjai alkotnak. A II.—III. és IV. rendszer hangkészletét, valamint a pentatóniában előforduló két- és három hangnyi hangkészleteket BÁRDOS LAJOS *infrapentatóniának* nevezi.

A XXI. rendszer után, de főleg a  $9^\circ$  és  $10^\circ$   $L^\circ$ -értékű csoportban bizonyos hangrendszerek (2) sőt (3) variánsai előbbre kerültek mint néhány rendszer (1) variánsa. Az utolsó négyfokú hangrendszer, a XLIII. (1—4) iker-variánsát pl. a XLI. (3), a XXIV. (2—3) és a XXXVIII. (2—3) variánsa is megelőzi. Igaz, hogy sok rendszer (2) variánsa csak a XLIII. (1—4) iker-variánsa után következik. A rendszerek (2),

# A négyfokú hangrendszerek összefoglaló táblázata

CGDÁ GDÁÉ	2325	4°	1 2/3	I.	(1) S (1) D
CGD-É	2235	5°	2 1/6	II—	(1)
C-DÁÉ	2253	5°	2 1/6	—III.	(1)
CG-ÁÉ	2343	5°	2 1/3	IV.	(1)
FCG—É	1254	6°	2 2/3	V—	(1)
C—ÁÉH	1452	6°	2 2/3	—VI.	(1)
F-GD-É	1272	6°	2 2/3	VII.	(1) S (1) D
C-DÁ-H					
FC-D-É	1722	6°	2 5/6	VIII—	(1)
C-D-ÉH	1227	6°	2 5/6	—IX.	(1)
FC—ÁÉ	1434	6°	3	X.	(1) S (1) D
CG—ÉH					
FCG—H	1524	7°	3 1/6	XI—	(1)
F—ÁÉH	1425	7°	3 1/6	—XII.	(1)
F-GD—H	2433	7°	3 1/6	XIII—	(1)
F-DÁ-H	2334	7°	3 1/6	—XIV.	(1)
FC-D- -H	1236	7°	3 1/3	XV—	(1)
F-D-ÉH	1632	7°	3 1/3	—XVI.	(1)
F-G-Á-H	2226	7°	3 1/3	XVII.	(1)
FC—Á-H	1542	7°	3 1/2	XVIII—	(1)
F-G—ÉH	1245	7°	3 1/2	—XIX.	(1)
FC—ÉH	1416	7°	3 2/3	XX.	(1)
BFC——H	1155	8°	3 2/3	XXI.	(1—
F——ÉHFis	1155	8°	3 2/3	XXI.	—2)
B-CG——H	1173	8°	3 2/3	XXII—	(1)
F——ÁÉ—Fis	1137	8°	3 2/3	—XXIII.	(1)
B-GD—H	1353	8°	3 2/3	XXIV.	(1) S (1) D
F—DÁ—Fis					
BF-G——H	1623	8°	3 5/6	XXV—	(1)
F—Á HFis	1326	8°	3 5/6	—XXVI.	(1)
B-C-D—H	1128	8°	3 5/6	XXVII—	(1)
F—D-É—Fis	1182	8°	3 5/6	—XXVIII.	(1)
BF—D—H	1335	8°	4	XXIX—	(1)
F—D—HFis	1533	8°	4	—XXX.	(1)
B-C—Á-H	1119	8°	4	XXXI.	(1) S (1) D
F-G—É—Fis					
BF—Á-H	1164	8°	4 1/6	XXXII—	(1)
F-G——HFis	1146	8°	4 1/6	—XXXIII.	(1)

BF ———ÉH FC————HFis	1515	8°	4 1/3	XXXIV.	(1—2) S (1—2) D
BFC————Fis	1425	9°	4 1/6	—XII.	(2)
B————ÉHFis	1524	9°	4 1/6	XI—	(2)
B—CG————Fis	1326	9°	4 1/6	—XXVI.	(2)
B————ÁÉ—Fis	1623	9°	4 1/6	XXV—	(2)
BF—D——Fis	1443	9°	4 1/6	XXXV—	(1)
B——D——HFis	1344	9°	4 1/6	—XXXVI.	(1)
BF—G——Fis	1137	9°	4 1/3	—XXIII.	(2)
B——Á—HFis	1173	9°	4 1/3	XXII—	(2)
B—C—D——Fis	2244	9°	4 1/3	XXXVII.	(1—
B——D—É—Fis	2244	9°	4 1/3	XXXVII.	—2)
B—G—Á—Fis	1218	9°	4 1/3	XXXVIII.	(1)
B—GD——Fis	1344	9°	4 1/2	—XXXVI.	(2)
B——DÁ—Fis	1443	9°	4 1/2	XXXV—	(2)
B—C—Á——Fis	1263	9°	4 1/2	XXXIX—	(1)
B—G—É—Fis	1362	9°	4 1/2	—XL.	(1)
BF——Á——Fis	1317	9°	4 2/3	XLI.	(1—
B—G——HFis	1317	9°	4 2/3	XLI.	—2)
B—C——É—Fis	2424	9°	4 2/3	XLII.	(1—2)
BF——É—Fis	1146	9°	4 5/6	—XXXIII.	(2)
B—C——HFis	1164	9°	4 5/6	XXXII—	(2)
BF———HFis	1416	9°	5	XX.	(2)
EsBF———Fis	1452	10°	4 2/3	—VI.	(2)
B———HFisCis	1254	10°	4 2/3	V—	(2)
Es—FC———Fis	1632	10°	4 2/3	—XVI.	(2)
B———ÉH — Cis	1236	10°	4 2/3	XV—	(2)
EsB— —Á—Fis	1533	10°	4 2/3	—XXX.	(2)
B—G——FisCis	1335	10°	4 2/3	XXIX—	(2)
Es——GD——Fis	1317	10°	4 2/3	XLI.	(3) S
B——DÁ—— Cis					(3) D
EsB—C——Fis	2334	10°	4 5/6	—XIV.	(2)
B———É—FisCis	2433	10°	4 5/6	XIII—	(2)
Es—F—G——Fis	1182	10°	4 5/6	—XXVIII.	(2)
B———Á—H — Cis	1128	10°	4 5/6	XXVII—	(2)
Es—F——Á — Fis	1362	10°	4 5/6	—XL.	(2)
B—G——H — Cis	1263	10°	4 5/6	XXXIX—	(2)
EsB—G——Fis	1353	10°	5	XXIV.	(2—
B———Á——FisCis	1353	10°	5	XXIV.	—3)
Es—F—D——Fis	1218	10°	5	XXXVIII.	(2—
B——D——H — Cis	1218	10°	5	XXXVIII.	—3)
Es—C—Á——Fis	3333	10°	5	XLIII.	(1—4) S
B—G—É—— Cis					(1—4) D

EsB—D—Fis	1344	10°	5 1/6	—XXXVI.	(3)
B—D—FisCis	1443	10°	5 1/6	XXXV—	(3)
Es—C—D—Fis	1362	10°	5 1/6	—XL.	(3)
B—D—É—Cis	1263	10°	5 1/6	XXXIX—	(3)
Es—CG—Fis	1533	10°	5 1/3	—XXX.	(3)
B—ÁÉ—Cis	1335	10°	5 1/3	XXIX—	(3)
Es—F—É—Fis	1119	10°	5 1/3	XXXI.	(2) S
B—C—H—Cis					(2) D
EsB—É—Fis	1245	10°	5 1/2	—XIX.	(2)
B—C—FisCis	1542	10°	5 1/2	XVIII—	(2)
EsB—HFis	1434	10°	5 2/3	X.	(2) S
BF—FisCis					(2) D
EsBF—Cis	2253	11°	5 1/6	—III.	(2)
Es—HFisCis	2235	11°	5 1/6	II—	(2)
EsB—H—Cis	1227	11°	5 1/6	—IX.	(2)
Es—F—FisCis	1722	11°	5 1/6	VIII—	(2)
Es—CG—Cis	1245	11°	5 1/6	—XIX.	(3)
Es—ÁÉ—Cis	1542	11°	5 1/6	XVIII—	(3)
Es—GD—Cis	1146	11°	5 1/6	—XXXIII.	(3)
Es—DÁ—Cis	1164	11°	5 1/6	XXXII—	(3)
EsB—C—Cis	1272	11°	5 1/3	VII.	(2—
Es—É—FisCis	1272	11°	5 1/3	VII.	—3)
Es—F—G—Cis	2226	11°	5 1/3	XVII.	(2—
Es—Á—H—Cis	2226	11°	5 1/3	XVII.	—3)
Es—C—D—Cis	1119	11°	5 1/3	XXXI.	(3—
Es—D—É—Cis	1119	11°	5 1/3	XXXI.	—4)
Es—GÁ—Cis	2424	11°	5 1/3	XLII.	(3—4)
EsB—G—Cis	2433	11°	5 1/2	XIII—	(3)
Es—Á—FisCis	2334	11°	5 1/2	—XIV.	(3)
Es—F—D—Cis	1128	11°	5 1/2	XXVII—	(3)
Es—D—H—Cis	1182	11°	5 1/2	—XXVIII.	(3)
Es—C—Á—Cis	1263	11°	5 1/2	XXXIX—	(4)
Es—G—É—Cis	1362	11°	5 1/2	—XL.	(4)
EsB—D—Cis	1173	11°	5 2/3	XXII—	(3)
Es—D—FisCis	1137	11°	5 2/3	—XXIII.	(3)
Es—F—Á—Cis	2244	11°	5 2/3	XXXVII.	(3—
Es—G—H—Cis	2244	11°	5 2/3	XXXVII.	—4)
Es—C—É—Cis	1218	11°	5 2/3	XXXVIII.	(4)
EsB—Á—Cis	1326	11°	5 5/6	—XXVI.	(3)
Es—G—FisCis	1623	11°	5 5/6	XXV—	(3)
Es—F—É—Cis	1182	11°	5 5/6	—XXVIII.	(4)
Es—C—H—Cis	1128	11°	5 5/6	XXVII—	(4)
EsB—É—Cis	1632	11°	6	—XVI.	(3)
Es—C—FisCis	1236	11°	6	XV—	(3)

Es—F———H — Cis	2226	11°	6	XVII.	(4)
Es—FC——— — Cis	1227	11°	6 1/6	—IX.	(3)
Es———ÉH — Cis	1722	11°	6 1/6	VIII—	(3)
EsB——— — FisCis	2343	11°	6 1/3	IV.	(2)
AsEsB——— —Cis	2325	12°	5 2/3	I.	(2—
Es———FisCisGis	2325	12°	5 2/3	I.	—3)
As—BF——— —Cis	2343	12°	5 2/3	IV.	(3—
Es———HFis —Gis	2343	12°	5 2/3	IV.	—4)
As—FC——— —Cis	1434	12°	5 2/3	X.	(3—
Es———ÉH — Gis	1434	12°	5 2/3	X.	—4)
As——CG——— —Cis	1416	12°	5 2/3	XX.	(3—)
Es———ÁÉ—— — Gis	1416	12°	5 2/3	XX.	—4)
As——GD——— —Cis	1515	12°	5 2/3	XXXIV.	(3—4) S
Es———DÁ—— — Gis					(3—4) D
AsEs—F——— —Cis	2235	12°	5 5/6	II—	(3)
Es———H —CisGis	2253	12°	5 5/6	—III.	(3)
As—B—C——— —Cis	1722	12°	5 5/6	VIII—	(4)
Es———É—Fis —Gis	1227	12°	5 5/6	—IX.	(4)
As—F—G——— —Cis	1542	12°	5 5/6	XVIII—	(4)
Es———Á—H—— — Gis	1245	12°	5 5/6	—XIX.	(4)
As——C—D——— —Cis	1164	12°	5 5/6	XXXII—	(4)
Es———D—É—— — Gis	1146	12°	5 5/6	—XXXIII.	(4)
AsEs—C——— —Cis	1254	12°	6	V—	(3)
Es———É—— —CisGis	1452	12°	6	—VI.	(3)
As—B—G——— —Cis	1236	12°	6	XV—	(4)
Es———Á—Fis —Gis	1632	12°	6	—XVI.	(4)
As—F—D——— —Cis	1335	12°	6	XXIX—	(4)
Es———D—H—— — Gis	1533	12°	6	—XXX.	(4)
As——C—Á—— —Cis	1317	12°	6	XLI.	(4) S
Es———G—É—— — Gis					(4) D
AsEs——G——— —Cis	1524	12°	6 1/6	XI—	(3)
Es———Á—— —CisGis	1425	12°	6 1/6	—XII.	(3)
As—B——D——— —Cis	1623	12°	6 1/6	XXV—	(4)
Es———D——Fis —Gis	1326	12°	6 1/6	—XXVI.	(4)
As—F——Á—— —Cis	1443	12°	6 1/6	XXXV—	(4)
Es———G——H—— — Gis	1344	12°	6 1/6	—XXXVI.	(4)
AsEs——D——— —Cis	1155	12°	6 1/3	XXI.	(3—
Es———D——— —CisGis	1155	12°	6 1/3	XXI.	—4)
As—B———Á—— —Cis	1137	12°	6 1/3	—XXIII.	(4)
Es———G——Fis —Gis	1173	12°	6 1/3	XXII—	(4)
As—F———É—— —Cis	1353	12°	6 1/3	XXIV.	(4) S
Es———C———H—— — Gis					(4) D
AsEs———Á—— —Cis	1425	12°	6 1/2	—XII.	(4)
Es———G——— —CisGis	1524	12°	6 1/2	XI—	(4)



As—B———É——Cis	2334	12°	6 1/2	—XIV.	(4)
Es—C———Fis—Gis	2433	12°	6 1/2	XIII—	(4)
AsEs———É——Cis	1452	12°	6 2/3	—VI.	(4)
Es—C———CisGis	1254	12°	6 2/3	V—	(4)
As—B———H——Cis	1272	12°	6 2/3	VII.	(4) S
Es—F———Fis—Gis					(4) D
AsEs———H——Cis	2253	12°	6 5/6	—III.	(4)
Es—F———CisGis	2235	12°	6 5/6	II—	(4)
AsEs———FisCis	2325	12°	7	I.	(4) S
EsB———CisGis					(4) D

(3) és (4) variánsának helye tehát általában független a sorrendiséget meghatározó (1) variánstól. A táblázat végefelé azonban a kisebb római számú rendszerek (4) variánsai sorakoznak. Ez természetes is, mert minél kisebb valamely hangköz Q-értéke, annál nagyobb a hangköz enharmóniájának Q-értéke. (Pl. n2:Q=2, sz3:Q=10.)

### b) Négyfokú moduszok

A négyfokú moduszokat és értékszámukat a hangrendszerek sorrendjében, az enharmonikus variánsokat egymással összefüggésben foglaltuk táblázatba.

Az 1. rovatban római számokkal a rendszerek sorszáma látható. Alatta, a zárójelbe tett számok az enharmonikus variánsok sorrendjét jelzik. Mindegyik variáns mellé L°-értéküket is feltüntettük. Az ikervariánsokat egy sorba összevonva közöljük. (Lásd pl. az I. rendszer (2—3) iker-variánsát!)

A 2. rovat felső sorában a rendszer skáláját alkotó négy hangköz S-értékét találjuk. Az S-értékek alatt levő hangközrövidítések az enharmónikus változatok megfelelő intervallumait jelentik. (Az I. rendszer (1) variánsában pl. S=2 nagy szekund hangközre utal, a (4) variánsban szűkített tercre.)

A 3., 4., 5. és 6. rovat felső részében a rendszer moduszainak skáláját alkotó hangközők S-értékei láthatók. A hangrendszerektől eltérően itt csak három S-értéket közöltünk. A negyedik S-érték azt a hangközt jelölné, amely a modusz skáláját tiszta oktávra egészítené ki: ez azonban a moduszok szerkezetének jellemzéséhez felesleges. A S-értékek alatt a vegyes törtek és egész számok a moduszok Q—S átlag-értékei. A moduszok átlagszámuk növekvő sorrendjében következnek. (A II. rendszerben pl. a 2—2—3 S-értékjelzésű modusznak van a legkisebb, a 3—5—2 S-jelű modusznak a legnagyobb Q—S átlaga.)

(A négyfokú moduszok összefoglaló táblázatát lásd 212. oldaltól kezdve).

Táblázatunkban 165-féle négyfokú modusz négyféle enharmonikus változatát és értékszámait tanulmányozhatjuk.

Az egyes-rendszerek közül a XLIII-ban csak egyféle (333), a XXXIV.-ben és a XLII.-ben csak kétféle (151 és 515, ill. 242 és 424) szerkezetű modusz található. A XXI. és a XXXVII. rendszerben két-két modusz egymás tükörképét adja. (115—511 és 155—551, ill. 224—422 és 244—442). A többi egyes-rendszer mindegyikében egy-egy tükör-megfordítású modusz-pár van.

Az iker-rendszerek egy-egy tagja négy, különböző szerkezetű moduszt tartalmaz. Ezek értékszámai is különbözőek, csak a XV.—XVI. rendszerben akad két-két olyan modusz, melyek szerkezete eltérő ugyan, de Q—S átlaguk megegyező. A tükör-megfordítást mutató moduszok értékszáma természetesen azonos, ezért az iker-rendszerek mindkét tagjában a moduszok Q—S átlagai azonos számokat mutatnak.

A négyfokú moduszok összefoglaló táblázata

I.		2 — 3 — 2 — 5	2—3—2	2—5—2	3—2—5	5—2—3
(1)	4°	n2— k3— n2— t4	2 5/6	3 1/2	3 1/2 — 3 1/2	
(2— —3)	12°	n2— sz3— sz3— n2—	4 5/6	5 1/2	5 1/2 — 5 1/2	
(4)	12°	sz3— b2— sz3— b3	5 1/2	6 1/6	6 1/6 — 6 1/6	
II.—		2— 2 — 3 — 5	2—2—3	5—2—2	2—3—5	3—5—2
(1)	5°	n2— n2— k3— t4	3	3 1/2	3 5/6	4
(2)	11°	n2— sz3— b2— t4	4 1/2	5	5 1/3	5 1/2
(3)	12°	sz3— n2— k3— b3	4 5/6	5 1/3	5 2/3	5 5/6
(4)	12°	sz3— n2— b2— t4	5 1/3	5 5/6	6 1/6	6 1/3
—III.		2 — 2 — 5 — 3	3—2—2	2—2—5	5—3—2	2—5—3
(1)	5°	n2— n2— t4— k3	3	3 1/2	3 5/6	4
(2)	11°	sz3— n2— t4— b2	4 1/2	5	5 1/3	5 1/2
(3)	12°	n2— sz3— b3— k3	4 5/6	5 1/3	5 2/3	5 5/6
(4)	12°	n2— sz3— t4— b2	5 1/3	5 5/6	6 1/6	6 1/3
IV.		2 — 3 — 4 — 3	3—2—3	2—3—4	4—3—2	3—4—3
(1)	5°	n2— k3— n3— k3	3 1/3	3 2/3 — 3 2/3		4
(2)	11°	sz3— b2— sz4— n2	5 1/3	5 2/3 — 5 2/3		6
(3— —4)	12°	n2— b2— k3 k3— b2	5	5 1/3 — 5 1/3		5 2/3
V—		1 — 2 — 5 — 4	4—1—2	1—2—5	5—4—1	2—5—4
(1)	6°	k2— n2— t4— n3	3 1/6	3 1/2	4 1/6	4 1/2
(2)	10°	b1— n2— t4— sz4	4 1/6	4 1/2	5 1/6	5 1/2
(3)	12°	b1— sz3— t4— n3	4 5/6	5 1/6	5 5/6	6 1/6
(4)	12°	b1— sz3— b3— sz4	5 1/6	5 1/2	6 1/6	6 1/2
—VI.		1 — 4 — 5 — 2	2—1—4	5—2—1	1—4—5	4—5—2
(1)	6°	k2— n3— t4— n2	3 1/6	3 1/2	4 1/6	4 1/2
(2)	10°	b1— sz4— t4— n2	4 1/6	4 1/2	5 1/6	5 1/2
(3)	12°	b1— n3— t4— sz3	4 5/6	5 1/6	5 5/6	6 1/6
(4)	12°	b1— sz4— b3— sz3	5 1/6	5 1/2	6 1/6	6 1/2
VII.		1 — 2 — 7 — 2	2—1—2	1—2—7	7—2—1	2—7—2
(1)	6°	k2— n2— t5— n2	2 2/3	4 — 4		4 2/3
(2— —3)	11°	b1— sz3— n2 n2— sz3	4	5 1/3 — 5 1/3		6
(4)	12°	b1— n2— sz6— n2	4 2/3	6 — 6		6 2/3

VIII—	1 — 7 — 2 — 2	2—2—1	2—1—7	7—2—2	1—7—2
(1) 6°	k2— t5— n2— n2	2 5/6	4	4 1/3	4 1/2
(2) 11°	b1— t5— sz3— n2	4	5 1/6	5 1/2	5 2/3
(3) 11°	b1— t5— n2— sz3	4 1/2	5 2/3	6	6 1/6
(4) 12°	b1— sz6 n2— n2	4 1/3	5 1/2	5 5/6	6
—IX.	1 — 2 — 2 — 7	1—2—2	7—1—2	2—2—7	2—7—1
(1) 6°	k2— n2— n2— t5	2 5/6	4	4 1/3	4 1/2
(2) 11°	b1— n2— sz3— t5	4	5 1/6	5 1/2	5 2/3
(3) 11°	b1— sz3— n2— t5	4 1/2	4 2/3	6	6 1/6
(4) 12°	b1— n2— n2— sz6	4 1/3	5 1/2	5 5/6	6
X.	1 — 4 — 3 — 4	1—4—3	3—4—1	4—1—4	3—3—4
(1) 6°	k2— n3— k3— n3	3 5/6 — 3 5/6		3 5/6	4 1/2
(2) 10°	b1— sz4— b2— sz4	5 1/6 — 5 1/6		5 1/6	5 5/6
(3— —4) 12°	sz4— n3 b1— k3— sz4 n3— sz4	5 1/6 — 5 1/6		5 1/6	5 5/6
XI—	1 — 5 — 2 — 4	2—4—1	1—5—2	4—1—5	5—2—4
(1) 7°	k2— t4— n2— n3	3 2/3	4	4 1/6	4 1/2
(2) 9°	b1— t4— n2— sz4	4 1/6	4 1/2	4 2/3	5
(3) 12°	k2— b3— sz3— n3	5 1/6	5 1/2	5 2/3	6
(4) 12°	b1— t4— sz3— n3	5 1/3	5 2/3	5 5/6	6 1/6
—XII.	1 — 4 — 2 — 5	1—4—2	2—5—1	5—1—4	4—2—5
(1) 7°	k2— n3— n2— t4	3 2/3	4	4 1/6	4 1/2
(2) 9°	b1— sz4— n2— t4	4 1/6	4 1/2	4 2/3	5
(3) 12°	k2— n3— sz3— b3	5 1/6	5 1/2	5 2/3	6
(4) 12°	b1— n3— sz3— t4	5 1/3	5 2/3	5 5/6	6 1/6
XIII—	2 — 4 — 3 — 3	3—3—2	3—2—4	2—4—3	4—3—3
(1) 7°	n2— n3— k3— k3	3 5/6	4	4 1/6	4 1/3
(2) 10°	n2— sz4— b2— k3	4 2/3	4 5/6	5	5 1/6
(3) 11°	sz3— n3— k3— b2	5	5 1/6	5 1/3	5 1/2
(4) 12°	n2— sz4— k3— b2	5 1/2	5 2/3	5 5/6	6
—XIV.	2 — 3 — 3 — 4	2—3—3	4—2—3	3—4—2	3—3—4
(1) 7°	n2— k3— k3— n3	3 5/6	4	4 1/6	4 1/3
(2) 10°	n2— k3— b2— sz4	4 2/3	4 5/6	5	5 1/6
(2) 11°	sz3— b2— k3— n3	5	5 1/6	5 1/3	5 1/2
(4) 12°	n2— b2— k3— sz4	5 1/2	5 2/3	5 5/6	6
XV—	1 — 2 — 3 — 6	1—2—3	6—1—2	2—3—6	3—6—1
(1) 7°	k2— n2— k3— b4	3 1/3	4	4 2/3	4 2/3
(2) 10°	b1— n2— k3— sz5	4	4 2/3	5 1/3	5 1/3
(3) 11°	b1— sz3— b2— sz5	4 2/3	5 1/3	6	6
(4) 12°	b1— n2— b2— sz5	4 2/3	5 1/3	6	6

—XVI.		1 — 6 — 3 — 2	3—2—1	2—1—6	6—3—2	1—6—3
(1)	7°	k2— b4— k3— n2	3 1/3	4	4 2/3	4 2/3
(2)	10°	b1— sz5— k3— n2	4	4 2/3	5 1/3	5 1/3
(3)	11°	b1— sz5— b2— sz3	4 2/3	5 1/3	6	6
(4)	12°	b1— sz5— b2— n2	4 2/3	5 1/3	6	6
XVII.		2 — 2 — 2 — 6	2—2—2	2—2—6	6—2—2	2—6—2
(1)	7°	n2— n2— n2— sz5	3 1/3	4 1/3 — 4 1/3		4 2/3
(2—)	11°	sz3— n2—	4 1/3	5 1/3 — 5 1/3		5 2/3
—3)		n2— sz3— b4				
(4)	11°	n2— sz3— n2— b4	4 2/3	5 2/3 — 5 2/3		6
XVIII—		1 — 5 — 4 — 2	4—2—1	2—1—5	1—5—4	5—4—2
(1)	7°	k2— t4— n3— n2	3 2/3	3 5/6	4 2/3	4 5/6
(2)	10°	b1— t4— sz4— n2	4 2/3	4 5/6	5 2/3	5 5/6
(3)	11°	b1— t4— n3— sz3	4 1/2	4 2/3	5 1/2	5 2/3
(4)	12°	k2— b3— sz4— n2	4 5/6	5	5 5/6	6
—XIX.		1 — 2 — 4 — 5	1—2—4	5—1—2	4—5—1	5—4—2
(1)	7°	k2— n2— n3— t4	3 2/3	3 5/6	4 2/3	4 5/6
(2)	10°	b1— n2— sz4— t4	4 2/3	4 5/6	4 2/3	4 4/6
(3)	11°	b1— sz3— n3— t4	4 1/2	4 2/3	4 1/2	4 7/3
(4)	12°	k2— n2— sz4— b3	4 5/6	5	4 5/6	6
XX.		1 — 4 — 1 — 6	1—4—1	1—6—1	4—1—6	1—6—4
(1)	7°	k2— n3— k2— b4	3 2/3	4 1/3	4 2/3 — 4 2/3	
(2)	9°	b1— sz4— b1— sz5	4 1/3	5	5 1/3 — 5 1/3	
(3—	12°	k2— b1—	4 2/3	5 1/3	5 2/3 — 5 2/3	
—4)		n3— k2— sz5				
XXI.		1 — 1 — 5 — 5	1—1—5	5—1—1	1—5—5	5—5—1
(1—	8°	b1— k2—	3 2/3 — 3 2/3		5 — 5	
—2)		k2— b1— t4— t4				
(3—	12°	k2— k2— t4— b3	5 — 5		6 1/3 — 6 1/3	
—4)		b3— t4				
XXII—		1 — 1 — 7 — 3	3—1—1	1—1—7	7—3—1	1—7—3
(1)	8°	b1— k2— t5 —k3	3 1/6	4 1/6	4 5/6	5 1/6
(2)	9°	k2— b1— t5— k3	3 1/2	4 1/2	5 1/6	5 1/2
(3)	11°	k2— k2— t5— b2	4 1/6	5 1/6	5 5/6	6 1/6
(4)	12°	k2— b1— sz6 —b2	4 1/2	5 1/2	6 1/6	6 1/2

—XXIII.		1 — 1 — 3 — 7	1—1—3	7—1—1	1—3—7	3—7—1
(1)	8°	k2— b1— k3— t5	3 1/6	4 1/6	4 5/6	5 1/6
(2)	9°	b1— k2— k3— t5	3 1/2	4 1/2	5 1/6	5 1/2
(3)	11°	k2— k2— b2— t5	4 1/6	5 1/6	5 5/6	6 1/6
(4)	12°	b1— k2— b2— sz6	4 1/2	5 1/2	6 1/6	6 1/2
XXIV.		1 — 3 — 5 — 3	3—1—3	1—3—5	5—3—1	3—5—3
(1)	8°	b1— k3— t4— k3	3 2/3	4 1/3 — 4 1/3		5
(2—	10°	k3— b2				
—3)		k2— t4— k3	4 1/3	5 — 5		5 2/3
(4)	12°	k2— k3— b3— k3	5	5 2/3 — 5 2/3		6 1/3
XXV—		1 — 6 — 2 — 3	2—3—1	3—1—6	1—6—2	6—2—3
(1)	8°	b1— sz5 — n2— k3	3 2/3	4 1/2	4 2/3	4 5/6
(2)	9°	k2— b4— n2— k3	3 5/6	4 2/3	4 5/6	5
(3)	11°	k2— b4— sz3— b2	4 2/3	5 1/2	5 2/3	5 5/6
(4)	12°	k2— sz5— n2— b2	4 5/6	5 2/3	5 5/6	6
—XXVI.		1 — 3 — 2 — 6	1—3—2	6—1—3	2—6—1	3—2—6
(1)	8°	b1— k3— n2— sz5	3 2/3	4 1/2	4 2/3	4 5/6
(2)	9°	k2— k3— n2— b4	3 5/6	4 2/3	4 5/6	5
(3)	11°	k2— b4— sz3— b4	4 2/3	5 1/2	5 2/3	5 5/6
(4)	12°	k2— b2— n2— sz5	4 5/6	5 2/3	5 5/6	6
XXVII—		1 — 1 — 2 — 8	1—1—2	8—1—1	1—2—8	2—8—1
(1)	8°	b1— k2— n2— k6	3	4 1/2	4 5/6	5 1/3
(2)	10°	k2— b1— n2— k6	3 1/2	5	5 1/3	5 5/6
(3)	11°	k2— k2— n2— b5	3 5/6	5 1/3	5 2/3	6 1/6
(4)	11°	k2— b1— sz3— b5	4	5 1/2	5 5/6	6 1/3
—XXVIII.		1 — 1 — 8 — 2	2—1—1	1—1—8	8—2—1	1—8—2
(1)	8°	k2— b1— k6— n2	3	4 1/2	4 5/6	5 1/3
(2)	10°	b1— k2— k6— n2	3 1/2	5	5 1/3	5 5/6
(3)	11°	k2— k2— b5— n2	3 5/6	5 1/3	5 2/3	6 1/6
(4)	11°	b1— k2— b5— sz3	4	5 1/2	5 5/6	6 1/3
XXIX—		1 — 3 — 3 — 5	1—3—3	5—1—3	3—5—1	3—3—5
(1)	8°	b1— k3— k3— t4	4	4 1/3	4 2/3	5
(2)	10°	k2— k3— b2— t4	4 1/3	4 2/3	5	5 1/3
(3)	10°	k2— b2— k3— t4	4 2/3	5	5 1/3	5 2/3
(4)	12°	k2— k3— k3— b3	5	5 1/3	5 2/3	6
—XXX.		1 — 5 — 3 — 3	3—3—1	3—1—5	1—5—3	5—3—3
(1)	8°	b1— t4— k3— k3	4	4 1/3	4 2/3	5
(2)	10°	k2— t4— b2— k3	4 1/2	4 2/3	5	5 1/3
(3)	10°	k2— t4— k3— b2	4 2/3	5	5 1/3	5 2/3
(4)	12°	k2— b3— k3— k3	5	5 1/3	5 2/3	6

XXXI.		1 — 1 — 1 — 9	1—1—1	1—1—9 9—1—1	1—9—1
(1)	8°	k2— b1— k2— n6	2 5/6	4 5/6 — 4 5/6	5 1/2
(2)	10°	b1— k2— b1— sz7	3 1/2	5 1/2 — 5 1/2	6 1/6
(3—	11°	b1— k2—	3 1/2	5 1/2 — 5 1/2	6 1/6
—4)		k2— b1— n6			
XXXII—		1 — 1 — 6 — 4	4—1—1	1—1—6 6—4—1	1—6—4
(1)	8°	k2— b1— sz5— n3	3 2/3	4 1/6	5 1/6
(2)	9°	b1— k2— b4— sz4	4 1/3	4 1/2	5 1/2
(3)	11°	k2— k2— b4— n3	4 1/6	4 2/3	5 2/3
(4)	12°	b1— k2— sz5— n3	4 1/2	5	6 1/6
—XXXIII.		1 — 1 — 4 — 6	1—1—4	6—1—1 1—4—6	4—6—1
(1)	8°	b1— k2— n3— sz5	3 2/3	4 1/6	5 1/6
(2)	9°	k2— b1— sz4— b4	4	4 1/2	5 1/2
(3)	11°	k2— k2— n3— b4	4 1/6	4 2/3	5 2/3
(4)	12°	k2— b1— n3— sz5	4 1/2	5	6 1/6
XXXIV.		1 — 5 — 1 — 5	1—5—1	5—1—5	—
(1—	8°	b1— k2—	4 1/3	5	—
—2)		k2— t4— b1— t4			
(3—	12°	k2— t4— b3	5	5 2/3	—
—4)		b3— k2— t4			
XXXV—		1 — 4 — 4 — 3	3—1—4	4—3—1 1—4—4	4—4—3
(1)	9°	b1— sz4— n3— k3	4 1/6	4 1/3	4 2/3
(2)	9°	k2— n3— n3— k3	4 1/3	4 1/2	4 5/6
(3)	10°	k2— n3— sz4— b2	4 2/3	4 5/6	5 1/6
(4)	12°	b1— n3— sz4— k3	5 1/6	5 1/3	5 2/3
—XXXVI.		1 — 3 — 4 — 4	4—1—3	1—3—4 4—4—1	3—4—4
(1)	9°	b1— k3— n3— sz4	4 1/6	4 1/3	4 2/3
(2)	9°	k2— k3— n3— n3	4 1/3	4 1/2	4 5/6
(3)	10°	k2— b2— sz4— n3	4 2/3	4 5/6	5 1/6
(4)	12°	b1— k3— sz4— n3	5 1/6	5 1/3	5 2/3
XXXVII.		2 — 2 — 4 — 4	2—2—4 4—2—2	2—4—4 4—4—2	
(1—	9°	n2— n2— n3— sz4	4 1/3 — 4 1/3	5 — 5	
—2)		sz4— n3			
(3—	11°	sz3— n2— n3— n3	5 — 5	5 2/3 — 5 2/3	
—4)		n2— sz3—			

XXXVIII.		1 — 2 — 1 — 8	1—2—1	2—1—8 8—1—2	1—8—1	
(1)	9°	k2— n2— k2— b5	3 1/3	5 — 5	5 1/2	
(2— —3)	10°	k2— b1— n2— k2— k6	3 2/3	5 1/3 — 5 1/3	5 2/3	
(4)	11°	b1— sz3— b1— k6	4	5 2/3 — 5 2/3	6	
XXXIX—		1 — 2 — 6 — 3	3—1—2	1—2—6	6—3—1	2—6—3
(1)	9°	k2— n2— b4— k3	3 5/6	4 2/3	5	5 1/2
(2)	10°	b1— n2— sz5— k3	4	4 5/6	5 1/6	5 2/3
(3)	10°	k2— n2— sz5— b2	4 1/6	5	5 1/3	5 5/6
(4)	11°	b1— sz3— b4— k3	4 1/3	5 1/6	5 1/2	6
—XL.		1 — 3 — 6 — 2	2—1—3	6—2—1	1—3—6	3—6—2
(1)	9°	k2— k3— b4— n2	3 5/6	4 2/3	5	5 1/2
(2)	10°	b1— k3— sz5— n2	4	4 5/6	5 1/6	5 2/3
(3)	10°	k2— b2— sz5— n2	4 1/6	5	5 1/3	5 5/6
(4)	11°	b1— k3— b4— sz3	4 1/3	5 1/6	5 1/2	6
XLI.		1 — 3 — 1 — 7	1—3—1	1—7—1	3—1—7	7—1—3
(1— —2)	9°	b1— k2— k3— b1— t5	3 5/6	5 1/6	5 1/6 — 5 1/6	
(3)	10°	k2— b2— k2— t5	3 5/6	5 1/6	5 1/6 — 5 1/6	
(4)	12°	b1— k3— b1— sz6	4 1/2	5 5/6	5 5/6 — 5 5/6	
XLII.		2 — 4 — 2 — 4	2—4—2	4—2—4	—	—
(1— —2)	9°	n2— n3— sz4 sz4— n2— n3 +	4 2/3	5	—	—
(3— —4)	11°	n2— sz3— sz3— n3— n3	5	5 1/3	—	—
XLIII.		3 — 3 — 3 — 3	3—3—3	—	—	—
(1— —2— —3— —4)	10°	k3— k3— k3— b2 b2— k3 k3— b2— k3— k3 b2— k3	5	—	—	—

A legkisebb Q—S átlagértékű moduszt a VII. rendszerben találjuk: a  $n_2-k_2-n_2$  hangközökből álló (RE- vagy LÁ-) tetrachord Q—S átlaga a  $2\frac{2}{3}$ . Ez után következnek csak az I. rendszer  $n_2-k_3-n_2$  felépítésű tetraton modulusza  $2\frac{5}{6}$  átlaggal. Ezzel azonos Q—S átlagot mutat a VIII.—IX. iker-rendszer  $n_2-n_2-k_2$ , ill.  $k_2-n_2-n_2$  szerkezetű tetrachordja (DÓ-, ill. MI-tetrachordok), sőt a XXXI. rendszer kromatikus négyfokú modulusza is:  $k_2-b_1-k_2$ .

A legnagyobb Q—S átlagértéket a VII. rendszer (4) variánsának  $n_2-sz_6-n_2$  hangközökből álló modulusza mutatja:  $6\frac{2}{3}$ . Ezt két iker-rendszer egy-egy modulusza közelíti csak meg: az V.—VI. (4)  $sz_3-b_3-sz_4$ , ill.  $sz_4-b_3-sz_3$ , és a XXII.—XXIII. (4)  $b_1-sz_6-b_2$ , ill.  $b_2-sz_6-b_1$  szerkezetű moduluszai, melyek Q—S átlaga  $6\frac{1}{2}$ .

Az azonos Q—S átlagszámú moduluszok értékelésekor a  $L^\circ$ -értéket is figyelembe kell vennünk.

## TONSYSTEME UND MODI

BÉLA AVASI

Die umfangreichere Studie erörtert in der 2. Fortsetzung die aus den Intervallen der chromatisch — enharmonischen Zwölfstufigkeit gestaltbaren vierstufigen Tonsysteme und Modi. Die häufigsten musikalischen Formeln der Vierstufigkeit sind die Melodien aus verschiedenen Tetrachord — und Tetratonikarten und die terz-architektonischen vierstimmigen Harmoni. Unter Anwendung der Systematisierungsprinzipien von Lajos Bárdos fasst der Autor die Möglichkeiten der Vierstufigkeit nach den verschiedenen Graden der natürlichen Misukalität in Tabellen zusammen. Die erste Tabelle ermöglicht ein Studium der vierstufigen Tonsysteme (und ihrer enharmonischen Varianten) und die zweite Tabelle das der vierstufigen Modi mitsamt der nach mehreren Gesichtspunkten festgestellten Wertziffern.

## СИСТЕМЫ ЗВУКОВ И МОДУСЫ

БЕЛА АВАШИ

Первая часть работы посвящена изучению количества систем звуков и модусов, а также принципов музыкального порядка. Во второй части работы продолжается анализ закономерностей размеров тройной системы, ставится в естественный музыкальный порядок системы звуков и модусов первой, второй и третьей степени. В настоящей, третьей части работы рассматриваются системы звуков и модусов четвертой степени.

На основе систематизирующих принципов, разработанных Лайошем Бардошем, автор настоящей работы, согласно различным степеням естественной (стихийной) музыкальности, составил таблиц, на которых изображены возможности системы звуков и модусов четвертой степени. На первой таблице изображены системы звуков четвертой степени (и их варианты), на второй — модусы четвертой степени.



## TARTALOMJEGYZÉK

<i>Czabay Ilona: Az értékelemzésről</i> .....	3
<i>Kallós Gábor: Az élet céljának és értelmének néhány kérdése a világra nyitottság tükrében</i> ....	11
<i>Laczó Katalin: Gaál Gábor művelődéspolitikai gondolatai</i> .....	19
<i>Mayer Gyula: Megjegyzések a társadalmi lét és a társadalmi tudat dialektikájának kérdéséhez</i>	31
<i>Tóth Ferencné: A Magyar Kommunista Párt politikájának főbb vonásai az egyházi iskoláknak az államosítása idején Dél-Alföldön</i> .....	41
<i>Barótiné Gaál Márta: A metamorfózis szerepe A. Platanov „Szemétfúvó szél” c. elbeszélésében</i>	51
<i>Galgóczi László: Betegségneveink történetéből: A köszvény 'Gicht, Podagra' szavunk eredete</i>	57
<i>Györke Zoltán: A szólások és közmondások frazeológiához tartozásának kérdései</i> .....	63
<i>Fenyvesi István: M. Gorkij művei a magyarországi sajtóban (1899—1919) az egyes művek közléstörténete és fordítástextológiája</i> .....	71
<i>Krékits József: Lexikai és grammatikai jelentésváltozások a delimitatív történésminőségű orosz igékben</i> .....	83
<i>M. A. Korcsic: A beszédfolyamat értelmezésének szintaktikai eszközei</i> .....	93
<i>Nagyné Szabó Klára: Az abszurd dráma műfajiságának kérdéséhez Ionesco „SZÉKEK” c. darabja alapján</i> .....	103
<i>Oltyán Béla: A Füst Milán-i modellregény</i> .....	111
<i>Bereczki Sándor: A tantervelméleti kérdések jelentkezése a felsőoktatás pedagógiájában a felszabadulás előtt és után</i> .....	121
<i>Bácskai Erzsébet: Írott és beszélt nyelvi megnyilatkozások elemzése pszicholingvisztikai szempontból</i> .....	131
<i>Dombi Alice: Serdülőkorú tanulók erkölcsi ítéletei és magatartása</i> .....	141
<i>Gácsér J.—Farkas Katalin—Riesz B.—Varga Sándorné: A tanulás és a közösség kapcsolatának néhány kérdése</i> .....	149
<i>Geréb György és Benkő Katalin: Figyelemzavarban szenvedő gyermekek dominánsan pszichés eredetű zavarainak vizsgálata</i> .....	159
<i>Keczer Tamás: Középiskolások személyközi kapcsolatainak vizsgálata a fakultatív tantárgycsoportos oktatási kísérletben</i> .....	173
<i>Koczás Imre: Adatok egy kollégiumi közösség erkölcsi szintjének pedagógiai vizsgálatához III.</i>	185
<i>Varga Sándorné: A didaktikai ismeretek évközi ellenőrzése és értékelése</i> .....	195
<i>Avasi Béla: Hangrendszerék és moduszok (2. folytatása)</i> .....	205

## INHALTSVERZEICHNIS

<i>Czabay Ilona</i> : Über die Wertanalyse .....	3-
<i>Kallós Gábor</i> : Einige Fragen über den Zweck und Sinn des Lebens im Spiegel der Weltoffenheit .....	11
<i>Laczó Katalin</i> : Die bildungspolitischen Gedanken des Gábor Gaál .....	19-
<i>Mayer Gyula</i> : Bemerkungen zur Frage der Dialektik der gesellschaftlichen Existenz und des gesellschaftlichen Bewusstseins .....	31
<i>Tóth Irma</i> : Die wichtigeren Züge der Politik der Ungarischen Kommunistischen Partei zur Zeit der Verstaatlichung der kirchlichen Schulen in der Südlichen Ungarischen Tiefebene (Dél-Alföld) .....	41
<i>Baróti-Gaál Márta</i> : Die Rolle der Metamorphose in der Erzählung „Kehrricht-treibender Wind“ von A. Platanov. ....	51
<i>Galgóczi László</i> : Aus der Geschichte unserer Krankheitsnamen: Der Ursprung unseres Wortes „Köszvény, Gicht, Podagra“ .....	57
<i>Györke Zoltán</i> : Fragen der Zugehörigkeit der Redewendungen und Sprichwörter zur Phraseologie .....	63
<i>Fenyvesi István</i> : Die Werke M. Gorki's in der Presse Ungarns (1899—1919); Publikationsgeschichte und Übersetzungstextologie der einzelnen Werke .....	71
<i>Krékúti József</i> : Lexikalische und grammatische Bedeutungsänderungen in den delimitativen russischen geschehnis-qualitativen Zeitwörtern .....	83
<i>Korcsis M. A.</i> : Syntaktische Mittel der Interpretation des Sprechvorganges .....	93
<i>Nagy Szabó Klára</i> : Zur Frage der Kunstgattung des absurden Dramas aufgrund des Stückes „STÜHLE“ von Ionesco .....	103
<i>Oltyán Béla</i> : Der Milán Füst'sche Modellroman .....	111
<i>Bereczki Sándor</i> : Das Erscheinen der Lehrplan-theoretischen Fragen in der Pädagogie des Hochschulwesens vor und nach der Befreiung .....	121
<i>Bácskai Erzsébet</i> : Analyse geschriebener und gesprochener sprachlicher Äußerungen von psycholinguistischem Gesichtspunkt .....	131
<i>Dombi Alice</i> : Moralische Urteile und Verhalten heranwachsender Schüler (im Pubertätsalter) .....	141
<i>Gácsar J., Farkas Katalin, Ries B. und Varga-Júlia</i> : Einige Fragen der Beziehungen des Lernens und der Gemeinschaft .....	149
<i>Geréb György und Benkő Katalin</i> : Untersuchung der dominant psychogenen Störungen bei Kindern mit Vigilitätsschwierigkeiten .....	159
<i>Keczer Tamás</i> : Untersuchung der interpersönlichen Beziehungen von Mittelschülern im Unterrichtsexperiment mit fakultativen Lehrgegenstandgruppen .....	173
<i>Koczkás Imre</i> : Beitrag zur pädagogischen Untersuchung des moralischen Niveaus eines Kollegiums-Kollektivs. III. ....	185
<i>Varga-Júlia</i> : Kontrolle und Bewertung der didaktischen Kenntnisse inmitten des Unterrichtsjahres .....	195
<i>Avasi Béla</i> : Tonsysteme und Modi (2. Fortsetzung). ....	205

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Илона Цабаи</i> : Об анализе ценности .....	3
<i>Габор Каллош</i> : Некоторые вопросы цели и смысла жизни в зеркале открытости на мир .....	11
<i>Каталин Лацо</i> : Культурно-политические идеи Габора Гала .....	19
<i>Дьюла Майер</i> : К вопросу о диалектике общественного бытия и сознания .....	31
<i>Ференц Тот</i> : Главные отличительные черты политики Коммунистической Партии Венгрии во время национализации церковных школ в Южной Венгрии .....	41
<i>Баротинэ Марта Гал</i> : Роль метаморфозы в рассказе А. Платонова «Мусорный ветер» .....	51
<i>Ласло Галгоци</i> : К этимологии венгерских названий некоторых болезней. (Происхождение слов «„Köszvény” „Gicht, Podagra”») .....	57
<i>Золтан Дьёрке</i> : К вопросу о принадлежности пословиц и поговорок к фразеологизмам .....	63
<i>Иштван Феньвеш</i> : Произведения М. Горького в венгерской печати (1898—1919 гг.). История публикации отдельных произведений и текстология их перевода .....	71
<i>Йожеф Крекеи</i> : Лексические и грамматические сдвиги в значении русских делимитативных глаголов .....	83
<i>Корчиц М. А.</i> : Синтаксические средства комментирования речевого процесса в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» .....	93
<i>Наднэ Клара Сабо</i> : К вопросу о жанровой принадлежности абсурдной драмы. (На основе анализа пьесы Ионеско «Стулья») .....	103
<i>Бела Ольтян</i> : Модель романа Милана Фюшт .....	111
<i>Шандор Берецки</i> : Возникновение вопросов, связанных с теорией учебных программ, в педагогике высшего образования до и после освобождения Венгрии .....	121
<i>Эржебет Бачкаи</i> : Анализ письменного и устного высказывания с психолингвистической точки зрения .....	131
<i>Алице Домби</i> : Модальные суждения и поведение учеников подросткового возраста .....	141
<i>Й. Гачер—Каталин Фаркаш—Б. Рис—Шандорнэ Варга</i> : Некоторые вопросы связи учёбы и коллектива .....	149
<i>Дьёрдь Герёб и Каталин Бенкё</i> : Исследование доминантно психических аномалий детей с деконцентрированным вниманием .....	159
<i>Тамаш Кецер</i> : Анализ межличностных связей учащихся средних школ в процессе эксперимента преподавания факультативных предметов .....	173
<i>Имре Коцкаи</i> : К педагогическому исследованию морального уровня одного из коллективов студенческого общежития (III) .....	185
<i>Шандорнэ Варга</i> : Проверка и оценка дидактических знаний в ходе учебного семестра .....	195
<i>Бела Аваши</i> : Системы звуков и модусы. ....	205

Felelős kiadó a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola főigazgatója  
80-140 — Szegedi Nyomda — Felelős vezető: Dobó József igazgató

Készült: monó szedéssel, íves magasnyomással, 19,25 A5 ív terjedelemben, az MSZ 5601—59 és  
5602—55 szabvány szerint. Példányszám: 225